

**Natália Moreira Tosatti**

**O ASPECTO FUNCIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS  
EM LIVROS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
2009**

**Natália Moreira Tosatti**

**O ASPECTO FUNCIONAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS  
EM LIVROS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linha F: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2009**

Dissertação defendida por NATALIA MOREIRA TOSATTI em 30/09/2009 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores relacionados a seguir:

---

**Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola – UFMG**  
**Orientadora**

---

**Profa. Dra. Norimar Júdice – UFF**

---

**Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho – CEFET-MG**

**Ao Marlon,**  
pelo seu incentivo, suporte,  
compreensão, companheirismo, presença  
e amor.

## **Agradecimentos**

À professora Regina Lúcia Péret Dell'Isola, pela orientação preciosa e pela generosidade em compartilhar seu conhecimento. Agradeço também à amiga Regina Lúcia Péret Dell'Isola, pela confiança, atenção e carinho.

À professora Reinildes Dias, que prestou incentivo importante e mostrou caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Jerônimo por sua leitura minuciosa e ponderações precisas que muito enriqueceram este trabalho.

Às professoras Ana Chiarini, Maralice Neves e ao professor Ricardo Souza, que tanto contribuíram para o amadurecimento desta pesquisadora.

À professora Thaís Cristófaró Silva, por sempre incentivar a busca por aquilo que nos realiza.

À professora Norimar Júdice, por ser exemplo de engajamento no trabalho com PLE.

À querida amiga Mônica, por ter me incentivado e orientado no início em que esta pesquisa era ainda uma ideia e por sua atenciosa leitura na finalização deste trabalho.

Aos amigos tão amados Luciana Mariz, Kaio Carmona, Joelma Xavier, Denis Leandro, Renata Josely, Hélio Dias, Michelle Antunes, Débora Mariz e Rafaella Ribeiro, pelas trocas de experiência, sugestões, apoio, conversas, torcida, enfim, pela amizade de vocês.

A meus pais por sempre demonstrarem entusiasmo pelo trabalho das filhas e comemorarem, como se fossem únicas, cada conquista.

À minha tão querida irmã Simone, pela ajuda técnica, pelo encorajamento e pelo imenso carinho.

À Michela, à Márcia, à Miriam, ao Sean, à Almerinda e ao Tuti pela carinhosa atenção.

Aos colegas da pós-graduação, pela descontração e solidariedade.

Aos meus alunos estrangeiros, que foram inspiração para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O propósito deste trabalho de pesquisa foi investigar a funcionalidade de gêneros textuais presentes em cinco livros didáticos de português para estrangeiros (PLE), publicados na última década. Analisamos esses livros à luz da teoria que aborda os gêneros como formas de ação, como modo de agir sobre o mundo na interação entre indivíduos dentro de uma cultura e uma sociedade. Em nossa pesquisa, investigamos se os gêneros presentes nos livros didáticos de português para estrangeiros (PLE) em análise foram explorados de maneira funcional. Observamos se os autores de nosso *corpus* criaram situações de práticas de linguagem que propiciassem o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos e pragmáticos relacionados não só ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação, mas também relacionados à organização e ao uso da língua em situações socioculturais mais próximas do real facilitando, assim, a interação com o outro. Os resultados obtidos foram alcançados por meio do levantamento da ocorrência de gêneros em cada uma das obras. Concluímos que os livros didáticos de português para estrangeiros, compreendidos em nosso *corpus*, apresentaram diversidade de gêneros textuais em suas lições, embora nem sempre a ênfase na exploração do gênero recaísse sobre o processo de comunicação. Este estudo, a partir da exposição e análise de dados e atividades presentes nas obras didáticas, demonstra a forma como os gêneros têm sido explorados nos livros didáticos de PLE publicados nos últimos dez anos.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to investigate the functionality of text genres present in five didactic books of Portuguese for Foreigners (PFL) published in the last decade. We analysed the didactic material based on the theory that distinguishes the genres as forms of action, such as ways to act in the world in relation to others in a culture and society. In our research, we investigated whether the present genre in the didactic books of Portuguese for Foreigners (PFL) being analyzed were explored in a functional way. That is, if they created situations of language practice that enabled the development of the communicative competence seen as a set of linguistic and pragmatic components related not only to the knowledge and skills necessary to the process of communication, but also related to the use and organization of the language in socio-cultural situations closer to reality, making the interaction with others easier. The results were obtained by means of an occurrence survey of genres in each one of the books. We concluded that the current didactic books of Portuguese for Foreigners, comprised in our corpus, presented a diversity of text genres in their units (lessons), although not always did the emphasis on the genre exploration lead to the communication process. This paper, using the exposition of data analysis and activities present, shows the way the genres have been explored in didactic books of Portuguese for Foreigners (PFL) published in the last ten years.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1:</b> <i>Bem-Vindo!</i> (GNE) .....	57
<b>FIGURA 2 :</b> <i>Bem-Vindo!</i> (Fragmento) – (GEL).....	57
<b>FIGURA 3:</b> <i>Bem-Vindo!</i> (GEP) .....	59
<b>FIGURA 4:</b> <i>Estação Brasil</i> (GEL).....	63
<b>FIGURA 5:</b> <i>Estação Brasil</i> (Fragmento) (GEP).....	64
<b>FIGURA 6:</b> <i>Estação Brasil</i> (GEP).....	65
<b>FIGURA 7:</b> <i>Terra Brasil</i> (GEL) .....	69
<b>FIGURA 8:</b> <i>Terra Brasil</i> (GEL) .....	69
<b>FIGURA 9 :</b> <i>Terra Brasil</i> (GEP).....	71
<b>FIGURA 10:</b> <i>Novo Avenida Brasil I</i> (GEL) .....	75
<b>FIGURA 11:</b> <i>Novo Avenida Brasil I</i> (GEP).....	75
<b>FIGURA 12:</b> <i>Muito Prazer</i> (GEL).....	78
<b>FIGURA 13:</b> <i>Muito Prazer</i> (GEL).....	79
<b>FIGURA 14:</b> <i>Muito Prazer</i> (GEP).....	80
<b>FIGURA 15:</b> <i>Muito Prazer</i> (GEP) .....	81
<b>FIGURA 16:</b> Anexo E <i>Bem-Vindo!</i> .....	113
<b>FIGURA 17:</b> Anexo F <i>Novo Avenida Brasil I</i> .....	114
<b>GRÁFICO 1 :</b> Ocorrência de gêneros nas unidades do livro <i>Bem-Vindo!</i> .....	55
<b>GRÁFICO 2:</b> Exploração dos gêneros na obra <i>Bem-Vindo!</i> .....	56
<b>GRÁFICO 3:</b> Ocorrência de gêneros por unidade na obra <i>Estação Brasil</i> .....	61
<b>GRÁFICO 4:</b> Exploração dos gêneros na obra <i>Estação Brasil</i> .....	62
<b>GRÁFICO 5:</b> Ocorrência de gêneros por unidades do livro <i>Terra Brasil</i> .....	67
<b>GRÁFICO 6:</b> Exploração dos gêneros no livro <i>Terra Brasil</i> .....	68
<b>GRÁFICO 7:</b> Ocorrência de gêneros por unidade do livro <i>Novo Avenida Brasil 1</i> .....	73
<b>GRÁFICO 8:</b> Exploração dos gêneros no livro <i>Novo Avenida Brasil 1</i> .....	74
<b>GRÁFICO 9:</b> Ocorrência de gêneros nas unidades do livro <i>Muito Prazer</i> .....	77
<b>GRÁFICO 10:</b> Exploração dos gêneros no livro <i>Muito Prazer</i> .....	78
<b>GRÁFICO 11:</b> Comparação entre as obras.....	82
<b>QUADRO 1:</b> Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático <i>Bem-Vindo!</i> .....	54
<b>QUADRO 2:</b> Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático <i>Estação Brasil</i> .....	61



<b>QUADRO 3:</b> Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático <i>Terra Brasil</i> .....	<b>66</b>
<b>QUADRO 4:</b> Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático <i>Novo Avenida Brasil 1</i> .....	<b>73</b>
<b>QUADRO 5:</b> Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático <i>Muito Prazer</i> .....	<b>76</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AB** - *Novo Avenida Brasil 1*

**BV** - *Bem-vindo!*

**EB** - *Estação Brasil*

**GT** – Gênero Textual

**GEL** – Gênero Explorado para Leitura

**GEP** – Gênero Explorado para Produção

**GEPO** – Gênero Explorado para Produção Oral

**GNE** – Gênero não Explorado

**LA** – Linguística Aplicada

**LD** – Livro Didático

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**MD** – Material Didático

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MP** – *Muito Prazer*

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PC/SEE-MG** – Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

**PLE** – Português como Língua Estrangeira

**PNLEM** – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**TB** – *Terra Brasil*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1. Contextualização da pesquisa .....	12
1.2. Pergunta da pesquisa .....	15
1.3. Objetivos.....	16
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>18</b>
2.1. O ensino de línguas e o propósito da comunicação.....	18
2.2. Gêneros textuais: conceitos e teorias.....	21
2.3. Os gêneros textuais no ensino de LE.....	24
2.4. O livro didático de LE.....	31
2.5. Os gêneros em livro didático de PLE.....	34
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
3.1. Natureza da pesquisa.....	39
3.2. Método de investigação usado.....	41
3.3. Descrição das obras.....	43
3.3.1. <i>Bem-vindo!</i> (BV).....	43
3.3.2. <i>Estação Brasil</i> (EB) .....	44
3.3.3. <i>Novo Avenida Brasil 1</i> (AB).....	46
3.3.4. <i>Terra Brasil</i> (TB) .....	47
3.3.5. <i>Muito Prazer</i> (MP).....	50
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>53</b>
4.1. <i>Bem-vindo!</i> A língua portuguesa pelo mundo da comunicação .....	54
4.2. <i>Estação Brasil</i> : português para estrangeiros .....	60
4.3. <i>Terra Brasil</i> – Curso de língua e cultura.....	66
4.4. <i>Novo Avenida Brasil 1</i> .....	72
4.5. <i>Muito Prazer</i> – Fale o Português do Brasil.....	76
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Contextualização da pesquisa

O interesse pela análise de livros didáticos de português como língua estrangeira (PLE) nasceu da experiência de professora de PLE que, trabalhando com alunos em contexto de imersão, buscava adequar o conteúdo linguístico às necessidades dos aprendizes e que, com esse objetivo passou a investigar livros didáticos de português para estrangeiros. Essa investigação resultou no empenho crescente em estudos na área de Linguística Aplicada que tratavam sobre material didático de língua estrangeira (LE) e também por pesquisas, que apontavam a importância de se inserir os gêneros textuais na realidade de ensino e aprendizagem não só da língua materna, como também no ensino de LE.

Os livros didáticos ocupam, muitas vezes, a posição de protagonistas dentro do contexto de aprendizagem formal brasileiro. Pesquisas confirmam que a maioria dos professores, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, recorre ao tradicional livro didático para organizar e dar suporte a seu trabalho em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2002; CORACINI, 1999; DIAS, 2005; EDMUNDSON, 2004; GRIGOLETTO, 1999; MARCUSCHI, 2005b entre outros). Diante dessa importância, a escolha do livro didático torna-se mais um desafio para o professor de língua estrangeira (ARANTES, 2008; CARMAGNANI, 1999; RACILAN, 2005).

Os professores, com exceção dos de LE, têm como ajuda na escolha do material didático a ser adotado, programas de análise de livros didáticos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que apresentam anualmente análise detalhada das obras das diversas disciplinas trabalhadas nos Ensinos Fundamental e Médio, disponíveis no mercado editorial brasileiro. Porém, mesmo LE sendo disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, esses programas não englobam ainda o LD de língua estrangeira<sup>1</sup>. No Brasil,

---

<sup>1</sup> Conforme documento presente no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir de 2011 os livros didáticos de língua estrangeira farão parte desses programas. Para informações acessar: [www.fn.de.gov.br/](http://www.fn.de.gov.br/)

esse profissional carece de instrumentos que poderiam servir de orientação na difícil tarefa de escolher o livro que norteará o seu trabalho em sala de aula.

O livro didático de PLE, por não fazer parte da realidade do ensino formal das escolas brasileiras, não está inserido nos programas de análise de LD mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Felizmente, na atualidade, existem várias pesquisas que têm como foco o livro didático de PLE e que podem contribuir para que o professor conheça um pouco mais sobre os materiais disponíveis no mercado.

Podemos citar, entre algumas pesquisas recentes, a de Souza (2003), *Um olhar comunicativo sobre atividade de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua*, dissertação defendida na Universidade Federal Fluminense. Trata-se de trabalho que investiga a abordagem do material didático de português para estrangeiros sob o título *Bem-Vindo!*. A pesquisa de Richter (2006), da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada *Livro Didático de Português para Estrangeiros: um gênero textual?*, que defende o livro didático de PLE como um gênero e como um instrumento de ensino que pode mediar, tanto a atividade do professor, quanto do aluno. A tese de Pacheco (2006): *Português para Estrangeiros e os Materiais Didáticos: um olhar discursivo*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que discute os contratos de comunicação firmados em alguns materiais didáticos de PLE e os efeitos da implementação da abordagem comunicativa de ensino. Também a dissertação de Castro (2006), da Universidade Federal Fluminense, *Produção Escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de PLE e o Exame CELPE-Bras*, que analisa atividades de produção escrita de materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros e tarefas para avaliação da escrita de candidatos ao exame CELPE-Bras. E ainda a dissertação de Cavichioli (2008), da Universidade Federal de Santa Maria, *Perguntas como estratégias de tutoramento no ensino de leitura em português para estrangeiros da Universidade*, que investigou como são exploradas, nos materiais didáticos de PLE, as estratégias de leitura.

Esses trabalhos confirmam o livro didático de PLE como relevante e enriquecedor objeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada.

---

Admitindo-se a importante função dos materiais didáticos em aulas de LE e, com Coracini (1999), reafirmando a necessidade de contínuas pesquisas nessa área, propomo-nos, neste trabalho, a fazer uma investigação sobre a presença e a funcionalidade dos gêneros textuais em manuais didáticos de português para estrangeiros.

São muitos os estudiosos que defendem os gêneros textuais como instrumento para um ensino de línguas mais eficiente (BAZERMAN, 2005, CRISTÓVÃO, 2005; DELL'ISOLA, 2007; DIONÍSIO e BEZERRA, LOUSADA, 2005; MARCUSCHI, 2005b; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004 dentre outros). Também os Parâmetros Curriculares Brasileiros (PCN) apontam a importância de se trabalhar em LE com diversidade de categorias textuais. Segundo consta no documento, uma das competências a ser desenvolvida ao se aprender uma língua estrangeira é a visão crítica em relação à nova cultura que se aprende por meio dessa língua e

que emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas lingüísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas. Essa reflexão deve propiciar ao aluno a análise de sua própria língua e cultura, por meio de vínculos com outras culturas – por semelhança e contraste – que lhe permitam compreender melhor sua realidade e as de outros, enriquecendo sua visão crítica e seu universo cultural. (PCN, 2006, p.100).

(...)

O contato repetido do aluno com textos de variados gêneros, que abarquem múltiplos temas e situações (de natureza semelhante ou não), estimula-o a mobilizar suas competências de análise, comparação, associação, identificação, reconhecimento e seleção. (PCN, 2006, p.117).

Ainda de acordo com os PCN (2006, p. 100) de língua estrangeira, “a ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra”. Dessa forma, parece-nos mais eficiente e consistente com o objetivo comunicativo, uma proposta de ensino de LE que considere os gêneros como ponte que facilite o “acesso” do estudante à língua alvo.

Tendo em vista que o alunado de português para estrangeiros, em contexto de imersão, na sua maioria, é composto por adultos que já receberam instrução formal na sua língua materna, não esperamos que, nessas circunstâncias, os livros didáticos explorem os

gêneros com o objetivo de letramento desse estudante. Nossa expectativa é que os GTs sejam trabalhados como instrumento para leitura e produção, possibilitando um aprendizado da língua e um (re)conhecimento de aspectos sociais e culturais que envolvem essa língua. Por serem considerados representações de ações sociais, os GTs podem ajudar esse aprendiz a compreender melhor as formas de organização desse novo ambiente em que ele, ainda que temporariamente, irá se inserir.

Gee (1986), referindo-se ao professor de inglês, mas em uma realidade que se aplica ao professor de línguas estrangeiras, propõe que

[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais. (GEE, 1986, p. 720).

Nossa pesquisa visa, portanto, investigar se os gêneros presentes nos livros didáticos em análise são explorados de maneira funcional. Ou seja, se criam situações de práticas de linguagem que propiciem o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos e pragmáticos relacionados, não só ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação, mas também relacionados à organização e ao uso da língua em situações socioculturais mais próximas do real, facilitando assim a interação com o outro.

## **1.2. Pergunta da Pesquisa**

Nosso foco foi analisar, nos livros didáticos selecionados, atividades de leitura e escrita que apresentassem como motivação algum gênero textual. Neste trabalho, a pergunta central que orientou nossa investigação foi: como são explorados os gêneros textuais nos livros de PLE publicados, no Brasil, na última década? Para responder a esse questionamento, selecionamos cinco obras lançadas no mercado durante esse recorte de tempo. Com base nessa pergunta, tivemos como propósito verificar se os livros didáticos em análise promoviam atividades que envolvessem propostas de comunicação real; atividades que favorecessem ao uso da LE<sup>2</sup> para executar tarefas significativas ao aprendizado e se a

---

<sup>2</sup> Neste trabalho consideramos indistintamente os termos língua estrangeira e segunda língua.

ênfase na exploração do gênero recairia sobre o processo de comunicação ou focalizaria apenas aspectos de formas linguísticas.

### 1.3. Objetivos

Propomo-nos a investigar o aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português para estrangeiros por considerar, juntamente com Koch (2004), que os gêneros podem servir como

[...] modelos sociocognitivamente construídos, a partir da vivência em sociedade, que representam os conhecimentos, propósitos, objetivos, perspectivas, expectativas, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre a interação em curso e sobre o texto que está sendo lido ou escrito, bem como sobre propriedades do contexto, tais como tempo, lugar, circunstância, condições, objetos e outros fatores situacionais que possam ser relevantes para a realização adequada do discurso. (KOCH, 2004, p.162).

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), a estrutura da linguagem emerge do processo de interação social, adquirindo forma e existência nas relações que ocorrem entre grupos sociais. É principalmente por meio da linguagem que o homem estabelece suas relações sociais. Interagir pela linguagem pressupõe a produção de textos orais e escritos. Dessa forma, o ensino de PLE deve se pautar pelo texto. Este, entendido “como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (COSTA VAL, 2004, p.113), organizado dentro de um determinado gênero.

Um dos objetivos a ser perseguido pelos professores de LE/L2, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é possibilitar que os alunos desenvolvam capacidades e competências que lhes permitam compreender e produzir textos, orais e escritos, de diferentes gêneros, para se tornarem competentes em relação ao uso da língua alvo. Compartilhando desse objetivo, dispomo-nos a investigar qual tem sido o tratamento dado aos gêneros em cinco livros didáticos de PLE produzidos no Brasil e publicados nos últimos dez anos.

O objetivo central de nossa pesquisa foi verificar em atividades de livros didáticos de PLE que utilizassem, como texto motivador, algum gênero textual para desenvolver



habilidade de leitura e/ou escrita, a funcionalidade desses gêneros para a inserção do aprendiz na língua portuguesa do Brasil. Para cumprir esse objetivo, fez-se necessário:

- selecionar livros didáticos de PLE publicados no Brasil, na última década;
- realizar levantamento dos gêneros apresentados em cada uma das obras selecionadas;
- levantar dados da ocorrência dos gêneros presentes nos manuais em análise e verificar se houve uma proposta de trabalho que explorasse esses gêneros;
- analisar como as atividades propostas exploraram os diversos gêneros textuais;
- analisar se as atividades que compõem as obras exploraram os gêneros de forma adequada a capacitar o aprendiz a reproduzi-los, com o objetivo de auxiliá-los na comunicação eficiente na língua alvo;
- analisar se as atividades definiam o propósito e/ou relevância da presença dos gêneros nos contextos em que eles apareceram.

Sabe-se que, por vezes, as expectativas de um falante de LE podem ser frustradas em relação ao ato de comunicação, pelo fato de o aprendiz não dominar ou não ter acesso às formas mais adequadas para determinada situação de comunicação. É por acreditar que o investimento no trabalho com gêneros textuais em sala de aula de PLE pode conduzir o estudante a uma comunicação mais eficiente na língua alvo, que é papel do professor promover situações que propiciem a utilização da língua de forma mais próxima do real, que nos propomos a esse trabalho de pesquisa.

Nossa dissertação compõe-se de cinco capítulos. Neste primeiro, explicitamos o contexto em que este trabalho se insere, a pergunta que orientou a investigação e quais foram nossos objetivos. No capítulo 2, são apresentados os pressupostos teóricos que embasaram nosso trabalho, tomando-se como ponto central a teoria dos gêneros textuais. No capítulo 3, está exposta a metodologia e a descrição das obras que compõem nosso *corpus* de pesquisa. A análise e a discussão dos dados encontram-se no capítulo 4, seguidas das considerações finais, presentes no capítulo 5.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, tendo como base o trabalho de estudiosos que investigam sobre o ensino de línguas estrangeiras e gêneros textuais, serão apresentados alguns conceitos fundamentais para a análise dos dados que compõem nossa pesquisa.

### 2.1. O ensino de línguas e o propósito da comunicação<sup>3</sup>

Os estudos linguísticos, sobretudo no campo da Linguística Aplicada (LA), passaram por experimentações e evoluções em relação a métodos e abordagens, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nos anos 60, a abordagem comunicativa ganha terreno, fazendo com que o foco no acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas seja transferido para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Desde a implantação da abordagem comunicativa, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico, tornando primordial o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da língua em situações reais de comunicação. Nessa proposta, o aluno assume maior controle e responsabilidade em relação ao que aprende, desenvolve e seleciona estratégias para atingir seus objetivos, questiona, problematiza, critica e faz uso de seu conhecimento de mundo para compreender e agir nesse novo ambiente linguístico e cultural. Essas mudanças na abordagem do processo de aquisição/aprendizagem de LE/L2 tornaram mais evidente a necessidade de se trabalhar com as questões relacionadas à interação social pela linguagem, ao texto, ao discurso, aos gêneros textuais e ao aprendiz como agente de sua própria aprendizagem.

Conforme demonstra Racilan (2005, p. 11), “o significado ‘de ser comunicativo’ ainda se encontra disperso na teoria, uma vez que cada teórico estabelece o seu construto para focalizar premissas do escopo do ‘ser comunicativo’”. Embora pouco precisas, não há como

---

<sup>3</sup> Dentro do contexto de nossa pesquisa, entendemos a comunicação como uma forma de relação social propositada em que há “a troca e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos através do uso de símbolos verbais e não-verbais, modos orais e escritos/visuais e processos de produção e compreensão” (CANALE, 1983, p. 4). Essa comunicação é estabelecida pelos contextos socioculturais e discursivo no qual ocorre “alto grau de imprevisibilidade e criatividade tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso” (ALMEIDA FILHO, 1990, p. 9).

negar que as ideias trazidas pela abordagem comunicativa empreenderam mudanças no ensino de línguas, que deixou de considerar apenas aspectos cognitivos, passando a atribuir maior ênfase ao papel do contexto situacional e do uso comunicativo da linguagem nesse processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Em consonância com o que defendem Canale e Swain (1980) e Savignon (2001), a competência comunicativa consiste da interação entre competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e competência estratégica, que foram assim definidas por Savignon (2001):

Competência gramatical refere-se às formas gramaticais no nível da sentença, a habilidade de reconhecer os traços lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos de uma língua e fazer uso desses traços para interpretar e formar palavras e sentenças.

Competência discursiva diz respeito não a palavras ou expressões isoladas, mas a interconexão de uma série de elocuições, palavras escritas e/ou expressões para formar um texto, um todo significativo.

Competência sociocultural estende-se bem além das formas lingüísticas e é um campo interdisciplinar de estudo que tem a ver com as regras sociais de uso da língua. Competência sociocultural requer um entendimento do contexto social no qual a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação que eles compartilham e a função da interação. [...] A competência sociocultural, portanto, inclui uma disposição para engajar-se na negociação ativa de significado junto com uma disposição para suspender o julgamento e levar em consideração a possibilidade de diferenças culturais em convenções ou uso.

As estratégias de compensação que nós usamos em contextos não familiares, com restrições devidas ao conhecimento imperfeito de regras ou fatores limitadores em sua aplicação tais como fadiga ou distração, são representadas como competência estratégica. (SAVIGNON, 2001, p. 17-8).

Como é possível observar, com base nessa perspectiva, a concepção de língua não se limita a um sistema de regras e estruturas. Considera-se a língua como instrumento de comunicação e como representação de uma cultura. A relação entre competência comunicativa e gêneros textuais torna-se clara ao associarmos as competências à tese de que os GTs se fazem presentes em qualquer contexto social ou cultural que envolva comunicação e que, como assinala Marcuschi (2005b, 2008), os gêneros devem ser considerados como necessários para que a comunicação seja bem sucedida.

Também em relação ao ensino da língua materna, em meados dos anos 80, houve uma mudança na forma de conceber a língua, a gramática, o texto, a leitura e a produção de texto e, conseqüentemente, na organização do seu ensino.

Soares (1998), ressalta que, a partir dessa nova perspectiva, cria-se

[...] nova concepção da gramática, que resulta em uma também nova concepção de papel e da função dela no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada; nova concepção de *texto*, analisado agora ele também em sua “gramática”, uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos; sobretudo uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (SOARES, 1998, p.58-9).

Essas novas perspectivas em relação ao ensino de línguas confirmam a ideia de que comunicação humana se efetiva, principalmente, pela linguagem, que funciona como um sistema mediador dos discursos e da ação do homem sobre o mundo convencional e simbólico. Além de constituir-se como um sistema, com seus elementos semânticos e gramaticais, ela deve ser vista também como instrumento de comunicação e como discurso, incluindo, como assinala Soares (1998), as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização. Dessa forma, as demandas sociais tornam necessário o domínio dos mais diversos gêneros para a socialização e inserção cultural dos aprendizes.

De acordo com Motta-Roth (2002), a crescente conscientização sobre a importância da linguagem no mundo contemporâneo faz com que seja necessário o desenvolvimento de habilidades comunicativas que ajudem as pessoas a interagirem, a participarem e a interferirem na dinâmica social, em diferentes contextos de situação e cultura. Para Bakhtin ([1929] 2004) a linguagem se constitui como enunciação que se materializa em texto e este se reveste de gênero ao servir a uma determinada interação humana em um dado contexto de espaço e tempo. Segundo Marcuschi (2005a), precisamos da categoria de gêneros para trabalhar com a língua em funcionamento, com critérios dinâmicos de natureza social e linguística, uma vez que eles devem ser observados, tanto como formas de ação, quanto fenômenos linguísticos.

Compartilhando dessa crença que confere aos gêneros o caráter de “ação” pela linguagem, apresentamos, na seção seguinte, a visão de teóricos que defendem o papel comunicativo dos gêneros textuais.

## **2.2. Gêneros textuais: conceitos e teorias**

Focamos neste trabalho o uso dos gêneros textuais em livros didáticos de PLE; porém, antes de tratarmos especificamente do nosso objeto de estudo, faz-se importante expor conceitos e teorias que orientaram nosso trabalho sobre os gêneros.

Bakhtin constrói a ideia de gêneros como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística “relativamente estável”. É importante destacar essa relativa estabilidade, porque gêneros são entidades dinâmicas geradas das interações sociais; por isso relacionam-se ao contexto sociocultural em que se inserem. Para o autor, os gêneros nascem a partir da interação entre os sujeitos numa determinada esfera da convivência humana. As formas típicas de organização temática (objetos, sentidos, conteúdos), composicional (organizações, relações, procedimentos) e estilística (seleção lexical, frasal, gramatical) dos enunciados são definidas pelas necessidades e propósito da linguagem, a hierarquia, grau de proximidade e padrões de relacionamento entre os interlocutores e pela modalidade linguística – oral ou escrita.

Na visão bakhtiniana, a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico, realizando-se através da interação social dos sujeitos. “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero” (BAKHTIN, [1979] 2003, p.282).

Essa proposição fundamenta-se no princípio de que as manifestações verbais se dão em forma de textos, e não como elementos isolados. Os indivíduos não se comunicam através de palavras e orações independentes, mas por meio da construção de enunciados que estão ligados a outros, anteriores e posteriores a eles. Esse aspecto comunicativo remete à noção de texto como um evento comunicativo no qual aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada. Essa visão de integração da linguagem atende ao

objetivo de comunicação e comunicativo a que se propõe o ensino de uma LE. Assim, a linguagem é vista como “uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e adaptáveis às mudanças de comportamento e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas e culturais geradas pela criatividade do ser humano” (MARCUSCHI, 2005b, p. 7).

Ainda que surjam novas situações e novas formas de manifestação textual, com novos suportes sendo introduzidos e modificados, ainda que seja cada vez mais complexa a tarefa de classificar os gêneros e caracterizá-los com precisão, os membros de um determinado grupo social normalmente conseguem reconhecer os aspectos semelhantes entre os textos que utilizam mais frequentemente. Dessa forma, os gêneros são reconhecíveis, uma vez que as ações sociais se dão através de estruturas parcialmente estáveis de enunciados.

John Swales em sua famosa obra *Genre Analysis*, publicada em 1990, depois de apresentar os gêneros dentro dos estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos, desenvolve o conceito de gênero como “uma classe de eventos comunicativos” (p.45). Esse evento seria uma situação na qual a linguagem verbal tem papel significativo e indispensável, sendo constituído de um conjunto de fatores como o discurso e seus integrantes, a função desse discurso, o ambiente onde é produzido e recebido. O autor assinala como segunda e mais importante característica na definição dos gêneros, que o que torna uma série de eventos comunicativos em gênero é o fato de esses eventos compartilharem um propósito comunicativo. Essa ideia é formada com base na crença do autor de que gêneros devem sempre cumprir um objetivo e corrobora a ideia da interação social promovida.

Ainda ressaltando o papel de envolvimento social promovido pelos gêneros, citamos Miller (1994), para quem os gêneros se manifestam em forma de textos e são instrumentos comunicativos de ação social. A autora considera que os GTs se desenvolvem, fundem e se desmembram a partir das necessidades dos grupos e do surgimento de novos suportes em tecnologias como o telefone, a televisão e a internet, por exemplo. Para a pesquisadora, os gêneros devem ser vistos como:

[...] um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instruções controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto. (MILLER, 1994, p. 71).

Miller (1994) destaca o fato de que ações retóricas são recorrentes e, portanto, podem ser tipificadas, tomando como base as semelhanças encontradas e as possíveis analogias. Essa recorrência não está ligada aos aspectos individuais, que são únicos e não podem ser repetidos, mas aos fenômenos sociais. Eles se baseiam em convenções discursivas para a ação social conjunta e, por isso, estão sempre relacionados a cada sociedade e cultura.

Marcuschi (2005b) define gêneros textuais como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Eles são condicionados por fatores cognitivos, semióticos, comunicativos e sistêmicos, refletem estruturas de autoridade e estabelecem relações de poder e resultam das relações complexas entre um meio, um uso e a linguagem.

Charles Bazerman (2005) também defende a ideia de que os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados ao cotidiano e às interações sociais. Segundo acredita o linguista americano:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas. (BAZERMAN, 2005, p. 22).

A ideia de interação e ação social promovidas por meio dos gêneros, defendida por esses autores, torna pertinente a aproximação entre os GTs e o ensino de uma língua estrangeira (mais especificamente, no nosso trabalho, do PLE). O contato com categorias textuais diversas que circulam dentro do novo contexto em que o aprendiz se insere, pode promover a interação, não apenas com o novo idioma, mas também com os novos aspectos culturais que se apresentam ao estudante, promovendo, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa desse aprendiz.

A partir dessas reflexões passaremos a discutir por que razões essa linha de raciocínio nos conduz a atribuir função central ao estudo dos gêneros do discurso nos processos de ensino/aprendizagem de LE, como forma de inserção dos sujeitos nas práticas sociais.

### 2.3. Os gêneros textuais no ensino de LE

O fazer-se compreender é um dos principais objetivos da maioria dos alunos de LE, principalmente, quando estão em contexto de imersão. Operando como um organizador das ações sociais, acreditamos que os gêneros devam protagonizar várias das cenas e situações trabalhadas em uma sala de aula de língua estrangeira.

Os avanços nos estudos linguísticos, que permitiram ampliar a concepção de língua e linguagem, têm promovido mudanças na forma de se ensinar uma língua. Compartilhando do que defendem Bazerman (2005), Marcuschi (2005b, 2008), Miller (1994) e Swales (1990) em relação aos gêneros e retomando o objetivo de nossa pesquisa, que é verificar a funcionalidade dos GTs em livros didáticos de PLE, acreditamos que a exploração de categorias textuais no processo de ensino fazem parte dessas mudanças ocorridas dentro da sala de aula.

A tarefa de ensinar um outro idioma propõe desafios ao professor e, a partir do momento que as abordagens de ensino e aprendizagem que privilegiavam o estudo sobre a língua e a manipulação de estruturas sintáticas e sistemas de regras foram substituídas (ou mescladas) por aquelas que trabalham a língua como um instrumento de comunicação, esse desafio talvez tenha se tornado ainda maior. Isso porque, à luz dessas novas perspectivas, o professor, pelo menos a princípio, passa a ser um orientador do conteúdo que auxiliará o aprendiz na comunicação nesse novo idioma.

Trouche (2002, p. 81) postula que “saber a língua implica, também, a reflexão sobre a História e a cultura que a constituem e de que ela (a língua) é ao mesmo tempo produtora”. A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Uma vez em processo de aprendizado, esse estudante passa também a conhecer as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo.

Dell Hymes (1972) defende que o estudo de uma LE engloba o estudo da comunicação e da cultura. De acordo com Hymes, um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas saber, também, como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Widdowson (1991) afirma que as habilidades



comunicativas envolvem as habilidades linguísticas; porém, segundo a autora, o contrário não ocorre.

Geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. Isso equivale a dizer que geralmente se exige que produzamos exemplos de uso de linguagem: nós não manifestamos simplesmente o sistema abstrato de língua, mas também o fazemos fluir simultaneamente como comportamento comunicativo com significados. (WIDDOWSON, 1991, p. 16).

Considerando, juntamente com esses autores, a importância do “fazer comunicativo” em aulas de LE, acreditamos que uma questão importante com relação aos gêneros textuais está relacionada à sua utilização nos contextos pedagógicos voltados para o ensino de LE e ao seu efeito no processo de aquisição da linguagem e de inserção do aprendiz na cultura da língua alvo. Partindo da consideração de que os professores de língua estrangeira devem favorecer e facilitar a interação comunicativa dos alunos, buscando meios que gerem uma participação produtiva dos aprendizes em vários contextos interacionais, defendemos que os gêneros textuais podem servir como importante ferramenta para o desenvolvimento das habilidades e competências do aprendiz de LE.

Embora o número de categorias de GTs esteja na mesma proporção das situações sociais e contextos que exigem os usos específicos de linguagem, e mesmo que a sala de aula não seja um lugar autêntico para o ensino de gêneros (FREEDMAN, 1994), principalmente se estes estiverem representados ou “presos” em um livro didático, defendemos a necessidade e funcionalidade da exploração deles. Se não houver um empenho em apresentar aos alunos o maior número possível de gêneros, estaremos reduzindo consideravelmente seu acesso à língua alvo e à comunidade discursiva a que, como professores, propomo-nos fazê-los participantes. Marcuschi (2005b) aponta que, no campo da Linguística Aplicada, é da maior relevância que se estude os gêneros textuais, especialmente no ensino de línguas, já que, segundo o autor, ensina-se a produzir textos e não frases soltas. O autor ainda postula que dominar um gênero textual significa o domínio de uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de que saber um gênero contribui, não só para o aprendizado da forma e estrutura da língua estrangeira, mas também para a participação do

aprendiz em situações de interação. O trabalho com os gêneros em sala de aula de LE pode ajudar, tanto aos professores, quanto aos alunos a lidar com valores e ideologias subjacentes a esse instrumental didático, desenvolvendo uma capacidade de perceber as práticas discursivas e as relações sociais que constituem especificamente a interação da sociedade que fala essa língua que se aprende.

Meurer (2000, p.149) postula “que o aprendizado da linguagem humana (...) seja visto como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente de gêneros textuais”. Ele propõe, ao abordar a importância da competência no uso de gêneros, que o ensino da linguagem nas escolas: explore situações que permitam aos alunos o acesso a um amplo número de gêneros textuais, levando-os a investigar, comparar, questionar e compreender as regras e recursos implicados em seu uso. Estabelecendo tais relações, o indivíduo estará mais apto ao exercício da cidadania, a realizar as ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso (p.158). Também Bronckart (1999, p.103) defende que “(...) a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Ao dominar um gênero e sua funcionalidade, o indivíduo realiza ações de linguagem – concebidas como as ações significantes flagradas em sua dimensão individual – em atividades de interação social – situações em que suas ações realizam-se no contexto de uma coletividade (BRONCKART, 2006). É nesses espaços de troca que o sujeito constrói, elabora e/ou reelabora padrões interacionais, isto é, saberes sobre como agir nos contextos sociais.

Dell’Isola (2007) afirma que

Gêneros textuais são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e lingüísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. (DELL’ISOLA, 2007, p. 17).

Tal definição corrobora os objetivos de uma aula de LE de base comunicativa, em que são propostas ao aluno ações comunicativas, ou seja, atividades que se vinculam a um contexto e a um propósito. Isso envolve escolhas linguístico-discursivas e estratégias para se atingir um

determinado número de ouvintes, leitores, interlocutores e envolve, ainda, competências específicas para se atingir aos fins pré-determinados. Se gêneros textuais constituem-se como textos recorrentes, situados em um contexto histórico e social, culturalmente sensíveis e relativamente estáveis, eles funcionam como uma forma de ação social e servem como instrumento de comunicação entre sujeitos de um grupo social. Logo, o trabalho com GTs em aulas de língua estrangeira faz-se coerente com a proposta de estimular e encorajar o aluno na participação das atividades, além de ser um facilitador do processo de inserção do aprendiz na língua alvo. É possível que essa facilitação se dê pelo fato de os gêneros textuais contribuírem para a compreensão das relações discursivas que veiculam. Os gêneros textuais são o resultado das relações complexas entre uma linguagem, um uso e um suporte em que estão situados, e devem ser analisados a partir das suas relações com as práticas sociais, os interesses e as relações de poder, os aspectos cognitivos e discursivos, as tecnologias, e inseridos dentro de uma cultura.

No Brasil, contamos casos, reclamamos, solicitamos, cantamos, escrevemos e lemos, em língua portuguesa. A língua nos remete a experiências de vida, a fatos de infância, à construção da nossa história, do nosso passado, à possibilidade de nos expressarmos e nos conhecermos. A aprendizagem torna-se mais eficaz quando o aluno estuda vários gêneros de maneira explícita, aprendendo a usar a linguagem através de atividades que tenham objetivos claros e que promovam a interação, negociação e colaboração entre os aprendizes.

Uma questão particularmente importante no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira é a análise e discussão das categorias textuais selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula e sobre o funcionamento delas, porque, muitas vezes o aluno não possui conhecimento suficiente sobre o contexto social, cultural e linguístico da L2 para ajudá-lo a fazer as escolhas discursivas e linguístico-discursivas mais apropriadas. Marcuschi (2005b) alerta que o ensino baseado na perspectiva do gênero deve estar orientado, pelo menos a princípio, para os aspectos da realidade do aluno e não para os gêneros mais poderosos.

Lopes-Rossi (2005) afirma que o conhecimento sobre os gêneros

(...) proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros

discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80).

O ato de ler é um processo complexo que acontece em um contexto social, motivado por variados propósitos comunicativos e sua dimensão como prática social deve ser considerada na compreensão escrita. A leitura envolve a participação de uma série de conhecimentos e habilidades que visam à interpretação ou à produção de sentido a partir do texto. Durante a leitura de um texto, um leitor acessa seu conhecimento sobre os significados das palavras e de regras gramaticais, além de habilidades cognitivas complexas, como inferência e seletividade, para interpretar o discurso escrito (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000).

Grabe e Stoller (2002) afirmam que a habilidade de ler pode ser entendida como a capacidade do leitor de construir o sentido ao combinar o que está sendo lido com informações prévias já conhecidas e com suas expectativas e objetivos de leitura. Koch e Elias (2006) afirmam que as diferentes formas de se conceber a leitura decorrem de como se concebe o sujeito, a língua, o texto e o sentido. Segundo as autoras, a leitura pode ser pensada tomando-se como foco o autor, o texto ou a interação autor-texto-leitor.

Considerando a terceira perspectiva descrita por Koch e Elias (2006), a língua é vista como atividade social, algo plástico e maleável que se adapta às situações comunicativas vivenciadas pelos falantes. A leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. (KOCH; ELIAS, 2006, p.11). A leitura, portanto, é uma atividade que considera os conhecimentos do leitor e sua relação com o outro. Nesse processo de reconstrução do sentido dos textos, o leitor mobiliza três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo (prévio ou enciclopédico), o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento textual. (DELL’ISOLA, 2005).

Como afirma Marcuschi (2008), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. A compreensão de um texto

demanda inseri-lo em seu contexto de uso e, portanto, é na relação com o leitor que seu sentido se constitui.

A produção escrita é uma outra forma de comunicação, acreditamos; se também mediada pelo gênero, pode cumprir sua função comunicativa. Escrever é comunicar-se, interagir. De acordo com a PC/SEE-MG (DIAS, 2005), as condições de produção textual devem ser levadas em conta tendo em vista aspectos como: quem produz o texto, sob que circunstâncias, com qual finalidade, para qual público leitor, que elementos foram usados para compor o *layout* do texto, sua organização textual, qual o panorama sócio-cultural e histórico existente no entorno de tal produção. Nessa perspectiva, foco no texto, a língua é tratada como estrutura, como código, como instrumento de comunicação e o sujeito é visto como um ente determinado por tal sistema. Segundo consta, nos PCN é necessário, no ensino da escrita em LE, trabalhar a “prática escrita de usos contextualizados da língua” (PCN, 2001, p. 121).

Dessa forma, em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. (PCN, 2001, p. 122).

Autores como Cristóvão (2000) e Dias (2005) também destacam a importância do estudo de gêneros textuais no contexto pedagógico. O interesse pela aprendizagem da escrita a partir do conhecimento dos gêneros textuais tem proporcionado a elaboração de diversos estudos com o objetivo de descrever e analisar gêneros textuais, com sugestões para sua utilização em sala de aula (ver, por exemplo, Cristóvão, 2002, sobre o gênero quarta capa; Motta-Roth, 2002, sobre gêneros discursivos no ensino de língua para fins acadêmicos; Ramos, 2004, sobre a utilização em cursos de inglês para fins específicos). Além disso, cresce também o interesse pela introdução de modelos didáticos de gênero na formação de professores (CRISTOVÃO, 2002), assim como pela compreensão dos gêneros textuais encontrados no ambiente virtual e que, em última instância, podem e devem ser abordados pelo professor com seus alunos.

Caberia, então, aos materiais didáticos que se propõem a trabalhar a “comunicação” promover situações de comunicação real que permitam ao aluno apropriar-se das características linguísticas e discursivas de textos em diversos gêneros. Essas atividades podem ter como foco principal, tanto a leitura, como a produção escrita ou oral, uma vez que nem todos os gêneros em circulação na sociedade precisam ser dominados pelo aprendiz em nível de produção.

É necessário que, ao investirmos no desenvolvimento da capacidade de uso da língua, ofereçamos aos alunos oportunidades de tornarem-se proficientes nessa língua. Para isso, procuramos ensinar o que devem saber para utilizá-la em sua prática social. Isto significa tratá-la como instrumento de intervenção social, garantindo acesso a uma rede infindável de interlocução, tendo acesso aos mais variados conhecimentos, expressando e defendendo pontos de vista, registrando suas visões de mundo. Ao dizermos alguma coisa para alguém de uma determinada forma, produzimos linguagem, fazendo uso de um determinado gênero. Através dos gêneros textuais nos informamos, solucionamos problemas, comunicamo-nos com o mundo. Nessa perspectiva, podemos dizer que necessitamos dos gêneros textuais para interagirmos no nosso dia a dia. Cotidianamente os utilizamos em contextos variados, por exemplo, nas ruas da cidade, nos locais de trabalho, nas comunicações familiares, nas atividades intelectuais, nas situações de lazer, nas escolas, nos supermercados, etc. Em cada um desses contextos, pelo menos um gênero é utilizado de uma maneira específica e com objetivos próprios. Essa variedade de usos definirá os diferentes modos e formas de utilização dos textos.

Entendendo-se os gêneros como meio de articulação entre as práticas sociais, tanto no âmbito do ensino da produção de textos orais, quanto na produção de textos escritos, nosso foco, nesta pesquisa, volta-se para a presença e o tratamento a eles dispensado como instrumento de acesso ao uso da língua nos livros didáticos de português para estrangeiros.

A escolha desse objeto de estudo justifica-se pela forte e determinante presença desse material em sala de aula. Gostaríamos de checar que habilidades de produção textual (oral e escrita) e de leitura têm sido desenvolvidas nos livros didáticos, para que o aluno faça uso competente e eficiente dos gêneros textuais que compõem suas atividades cotidianas e acadêmicas. A que gêneros esse aluno é exposto durante as situações formais de aprendizagem?

O ensino das habilidades de como escrever e ler textos, e comunicar-se oralmente parte do pressuposto de que, na escola, o aluno deverá realizar atividades em que ele possa compreender a função social das diferentes formas de linguagem, fazendo uso dela em situações reais de interação. Sabedores de que os professores de LE buscam apoio em livros didáticos que visam desenvolver no aprendiz a competência em diversas habilidades da língua, temos a preocupação de verificar se esses manuais cumprem o papel de serem “provedores” de uma diversificada amostra de categorias textuais que facilitem as trocas comunicativas em sala de aula. São fortes os indícios de que não há como explorar textos escritos e orais em atividades de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, sem passar pelo trabalho com diferentes categorias textuais.

#### **2.4. O livro didático de LE**

Os livros didáticos fazem parte da rotina das escolas públicas, privadas e cursos livres, mediando a relação professor-aluno no trabalho educacional da L2. Esse instrumento de apoio é um recurso utilizado desde o período medieval. Paiva (2007)<sup>4</sup>, em interessante artigo sobre a história do livro didático, aponta que foi no século 15, com a invenção da imprensa com os tipos móveis de Gutenberg, que a produção de livros se estabeleceu, criando uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada. Com o advento da imprensa, os livros deixaram de ser copiados à mão e passaram a ser produzidos em série. Em relação ao ensino de línguas, a autora ressalta que

(...) em função da escassez de livros, predominavam os métodos baseados em diálogos e ditados. Na sala de aula medieval, apesar de o livro e o professor serem propriedades do aluno, só o primeiro tinha o livro nas mãos. O aluno copiava os textos e os comentários através de ditado. A escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas sim à disponibilidade do material.

Era comum, até o final do século 18, encontrar uma sala de aula em que os alunos possuíam livros diferentes. Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita. (PAIVA, 2007, p. 1).

Hoje, em uma realidade que acompanha a evolução de pesquisas na área da linguística e também da evolução tecnológica, o professor de LE tem à sua disposição, uma boa

---

<sup>4</sup> O artigo ao qual nos referimos está disponível na página eletrônica da autora: [www.veramenezes.com/historia](http://www.veramenezes.com/historia), acessada em 07 de abril de 2009.

variedade de materiais didáticos. Ora defendido, ora recriminado – conforme aponta Souza (1999), visto até mesmo como uma “arma pedagógica” ou “objeto de consumo” –, o LD compõe o *corpus* de uma série de pesquisas. Vários são os estudiosos (Coracini, 1999; Almeida Filho, 2002) que consideram o livro didático como material de apoio, muitas vezes imprescindível em sala de aula. Bittencourt (2003) chama atenção para que

Ainda hoje alvo de críticas, os livros didáticos são apontados como um dos principais responsáveis pela permanência, na maioria das escolas do país, de um ensino tradicional e pouco criativo [...] não existe o livro didático ideal, mas [...] ele continua sendo um instrumento escolar muito importante [...]. (BITTENCOURT, 2003, p. 53-4).

Coracini (1999) enfatiza que não se pode perder a criticidade diante desses materiais, uma vez que, segundo a pesquisadora, editoras e autores querem agradar aos aprendizes e buscam “novas” teorias, que são utilizadas como “chamariz” na venda do referido material.

O livro didático, ainda que cercado de polêmica, é visto como ferramenta básica no ensino de uma língua estrangeira, seja no ambiente de ensino de língua materna ou estrangeira, seja em cursos de idiomas ou escolas de ensinos fundamental e médio. Desta maneira, o LD, mesmo não sendo o único recurso utilizado pelo professor em sala de aula, é o maior provedor de textos, tarefas e atividades no contexto do ensino formal. Segundo os PCN (2001) de LE,

é fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem. (PCN, 2001, p. 154).

Kramersch (1988) identifica quatro características dos livros didáticos de língua estrangeira: (1) são *orientados por princípios*: conhecimentos básicos, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são *metódicos*: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa; (3) são *autoritários*: o que o livro diz é sempre



verdade; (4) são *literais*: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados afins.

Talvez hoje essa seja uma visão extremista, principalmente em relação ao autoritarismo. Há livros que dão abertura à criatividade e ao trabalho individual do professor. Logo, o professor deve – sempre que possível – eleger como norteador das aulas o livro que complementa e/ou dialoga com a abordagem por ele adotada. Por isso, o ato de selecionar implica, desejavelmente, o de avaliar esse material que se apresentará como um orientador do conteúdo a ser trabalhado em uma aula de LE.

O livro didático, na abordagem comunicativa, deixa de ser uma bíblia a ser seguida, e torna-se um dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem ser também expostos a outros insumos autênticos (revistas, jornais, filmes, vídeos, programas de TV, canções, mapas, menus, gráficos, etc., além dos diversos recursos da internet). A partir das crenças e abordagens seguidas pelo professor e/ou instituição de ensino, são várias as formas de se desenhar um curso. Ellis (2003), em seu prefácio, justifica o fato de ter escrito um livro sobre o ensino baseado em tarefas pelo seu comprometimento com uma forma de ensinar que trata a língua como uma ferramenta para a comunicação e não como objeto de análise. Ele considera as tarefas como uma possibilidade de organização da aprendizagem que permite que os alunos desenvolvam a competência comunicativa, usando a língua, de forma fácil e efetiva, em situações semelhantes às que eles encontrarão fora da sala de aula.

Apesar de suas limitações, muitos professores, como mostra Coracini (1999), preferem adotar um livro pelos mais diversos motivos:

(...) os alunos ficam perdidos, sem referência, para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perder tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar aulas. A escolha do livro a ser adotado depende também, de vários fatores: o (a) coordenador (a) indicou, porque estava na lista do MEC; o livro é atraente (pela apresentação visual) (...). (CORACINI, 1999, p. 35).

Como podemos notar, ainda que não seja mais tão autoritário, o LD continua a ser o material que traz o conteúdo a ser ensinado e aprendido, mantendo, então, seu *status* de guia

no contexto de ensino-aprendizagem. Segundo Coracini (*idem*, p. 34), ele ainda “funciona como portador de verdades que devem ser assimiladas, tanto por professores, quanto por alunos”. Isso acaba por promover uma insatisfação, em relação aos livros, que está ligada ao fato de eles não conseguirem acomodar conteúdo, textos e procedimentos de ensino que deem conta de um sistema tão complexo, como é a comunicação.

Pela importância que é dada a esse instrumento de ensino, tomamos o LD como objeto de nossa pesquisa, analisando como os livros selecionados suprem a necessidade de apresentar, por meio de gêneros, textos que aproximem o aluno da língua portuguesa.

## **2.5. Os gêneros em livro didático de PLE**

O ensino da Língua Portuguesa do Brasil como segunda língua<sup>5</sup> está em expansão. Tal fato se deve a um aumento do interesse internacional no país, movido por razões políticas, econômicas e sociais, que resultam no aumento da procura de estrangeiros pelo Brasil, com as mais diversas finalidades, dentre elas, a aprendizagem da língua. Temos diversas instituições em que o ensino e a pesquisa em português como segunda língua encontram espaço e um público com os mais variados interesses. Segundo dados de Dell’Isola (1999), até 1999 dezenove universidades de porte atuavam ministrando cursos na área. Hoje, além dessas universidades, cursos livres de língua estrangeira, também oferecem o ensino de português como segunda língua. Fazendo parte também dessa qualificação, há o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros do Brasil – CELPE-Bras – exigido pelos conselhos federais de Medicina, Engenharia e Psicologia, dentre outros, no reconhecimento de cursos, e pelas universidades federais quando da admissão de estudantes e pesquisadores estrangeiros. Existem atualmente 22 instituições nacionais e 46 internacionais credenciadas para aplicação do CELPE-Bras; na maioria dessas instituições ensina-se o PLE. Esse exame integra as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, colocando em prática um modelo de avaliação de proficiência linguística ligado a algumas noções da abordagem comunicativa. É notável na prova a presença de gêneros textuais, tanto para a leitura, quanto para a produção<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> O termo segunda língua é adotado como em Ellis (1999): a língua que é estudada no território onde é falada. Língua estrangeira, por sua vez, é definida como a língua estudada fora do território onde é usada como língua materna ou língua oficial.

<sup>6</sup> Exemplos do exame CELPE-Bras estão disponíveis na página eletrônica do MEC: [www.mec.gov.br/celpebras](http://www.mec.gov.br/celpebras)

Atento à crescente demanda de pessoas interessadas em aprender a língua falada no Brasil, o mercado editorial tem publicado muitos materiais didáticos voltados para o público estrangeiro que se dedica a aprender nosso idioma. Apresentamos uma lista de alguns livros publicados a partir da década de 90.

**1990** – *Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros*. LIMA, Emma. Eberlein O. F *et alii*. São Paulo: Ed. EPU.

**1990** - *Português como Segunda Língua*. ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

**1991** – *Avenida Brasil I: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. LIMA, Emma. Eberlein O. F *et alii*. São Paulo: Ed. EPU.

**1992** – *Aprendendo Português do Brasil*. Maria Nazaré de Carvalho Laroça, Nadine Bara & Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.

**1994** – *Português para estrangeiros: infante-juvenil*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

**1995**- *Avenida Brasil II*. Emma E. Lima, Cristián González & Tokiko Ishihara. São Paulo: EPU.

**1997** – *Português para estrangeiros: nível avançado*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

**1999** – *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros* (reelaboração de Falando, Lendo, Escrevendo Português). Emma E. O.F. Lima e Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.

**1999** – *Bem-vindo!* Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS.

**2000** – *Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

**2000** - *Sempre Amigos: De professor para professor*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

**2001** – *Tudo Bem? Português para Nova Geração*. Volume 2. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.

**2001** – *Interagindo em Português*. Eunice Ribeiro Henriques & Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.

**2002** – *Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros*. Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.

**2003** - *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad Iunes & Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.

**2005** – *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. BIZON, A C. Campinas, SP: Ed. Átomo.

**2008** - *Terra Brasil – Curso de língua e cultura*. Regina L. Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

**2008** - *Novo Avenida Brasil 1*. Emma Eberlein O. F et alii. São Paulo, Ed: EPU.

**2008** - *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*. Gláucia R. Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, Barueri, SP: Ed. Disal.

Para o *corpus* de nossa pesquisa, selecionamos cinco obras destinadas a adultos, publicadas no Brasil na última década, a saber: 1) o livro didático *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, por ser um dos livros de PLE mais vendidos no mercado; 2) o livro *Estação Brasil: Português para estrangeiros*, por ser, dentre a lista apresentada, a única obra que foca o aprendiz de nível intermediário e se propõe a treinar o estudante para o exame CELPE-Bras; 3) *Terra Brasil – Curso de língua e cultura*; 4) *Novo Avenida Brasil 1e* 5) *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*, por serem as três últimas obras mais recentes lançadas no mercado brasileiro.

Partindo da noção de gênero textual como fenômeno social e histórico, cabe aos autores e editores de livros didáticos acompanharem a evolução das abordagens de ensino de modo a inserirem nesses livros atividades que explorem os gêneros textuais como ferramentas para uma maior capacitação linguística do aprendiz. Dessa maneira, o estudante poderá participar mais rapidamente do contexto da língua alvo e, ao ter a oportunidade de utilizá-la em situações reais, possivelmente terá mais sucesso em seu desempenho linguístico. Júdice (2008, p. 39) considera que “a observação dos gêneros representados em um MD pode proporcionar uma visão das formas de ação de uma sociedade concretizadas em linguagem”. Conforme aponta a pesquisadora,

Na atualidade, com a disponibilidade para o uso no ensino de línguas estrangeiras de materiais didáticos elaborados em suporte impresso, sonoro e eletrônico, contendo uma grande variedade de textos autênticos, multiplicaram-se os gêneros com que o estudante, no aprendizado da língua alvo, pode estabelecer contato, o que requer do professor uma aprofundada reflexão sobre a especificidade de cada um deles, sobre critérios que utilizará em sua seleção e sobre as abordagens que fará de cada modalidade de texto, objetivando oferecer ao aprendiz oportunidades de ampliar suas possibilidades de compreender e de dizer na língua alvo. (JÚDICE, 2005, p. 31).

A difusão dos gêneros textuais no ensino de línguas (língua materna e/ou língua estrangeira) faz com que estudiosos, pesquisadores e professores estabeleçam ainda mais relações entre o funcionamento da língua e atividades culturais e sociais relacionadas a eles. Estudar o funcionamento da língua, na perspectiva dos gêneros textuais é, sem dúvida alguma, expandir para “uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2005b, p.18).

Tal aposta na utilidade de gêneros nos materiais didáticos deve-se ao fato de eles trazerem para as salas de aula situações reais que viabilizam a instauração de situações comunicativas. A carta, por exemplo, é um gênero conhecido e utilizado como forma de interação há séculos e, como serve a distintas funções (noticiar fatos corriqueiros, agradecer, pedir, reclamar etc.), deve estar presente em meio às atividades encontradas em um livro didático. Uma receita culinária, um bilhete, a resenha de um filme ou uma notícia de um jornal são categorias textuais de grande circulação e podem enriquecer o processo ensino/aprendizagem de uma LE. Além desses gêneros já institucionalizados, há, também, a internet que oferece novas formas de comunicação e penetra com facilidade entre as práticas sociocomunicativas. Podemos citar uma infinidade deles (charges, propagandas, anúncios, rótulos, publicidades, artigos, ensaios, classificados etc.) que circulam, diariamente, em nosso contexto social de inserção, sendo que todos (ou quase todos), basicamente, têm uma função de “mostrar como a *própria* sociedade se organiza em todos seus aspectos”. (Ibidem, p.26).

Corroborando com as convicções de Marcuschi, Bazerman (2005) ressalta que:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelo outro. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Espera-se de um LD que promova interação do texto com o aluno, extrapolando os conteúdos gramaticais para as situações reais da vida dos estudantes. E, o professor, por sua vez, deve atuar como um construtor do conhecimento, isto é, assistir, mutuamente, o

processo de “aprender” do aluno e, além do mais, encontrar no livro didático alternativas para gerar conflitos cognitivos para que o discente possa construir novos conhecimentos. Sobre o livro didático de PLE, Ferraz (2007) ressalta que ele

(...) é, portanto, elemento provocador que pode abrir pontos para a troca de idéias, de opiniões, de pontos de vista, pois carrega em si eventos e situações que buscam retratar a identidade cultural do brasileiro. Coloca o aluno estrangeiro em contato com visões de mundo e com parâmetros culturais diferentes dos de sua origem. Assim, o livro didático figura como um dos veículos de um discurso permeado por crenças e valores sociais, tornando-se dessa forma, relevante como objeto de estudos discursivo. (FERRAZ, 2007, p. 120).

Diante dessa visão, mais uma vez apontamos a relevância de se trabalhar gêneros textuais nos LDs de língua estrangeira, uma vez que eles

(...) se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem: visivelmente há um sujeito, o falante-enunciador, que age lingüejicamente em uma situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de uma ferramenta que aqui é o gênero, uma ferramenta semiótica complexa. A apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas. (SCHNEUWLY, 1994, p.160).

Se desconsiderarmos a contribuição quanto aos aspectos interacionais e comunicativos que os trabalhos com os gêneros textuais feitos a partir dos livros didáticos podem proporcionar, estaremos privando nossos alunos de mais uma oportunidade de utilizar a língua de forma que se aproxime do real. O estudo de gêneros acrescenta bastante às aulas de língua, uma vez que abrange seus usos e funções numa situação comunicativa.

Tendo em vista que o estudo de uma língua estrangeira com base em gêneros textuais promove uma maior inserção do aprendiz na língua alvo e que, quanto mais exposto à leitura e produção de gêneros diversos, mais eficiente se torna o aprendizado, propomo-nos a investigar em que medida alguns dos atuais livros didáticos de português como língua estrangeira, publicados no Brasil, exploram (ou não) os gêneros textuais. Investigamos se os livros didáticos de PLE selecionados como *corpus* fornecem insumo para que o aluno se desenvolva e adquira autonomia na língua alvo. No capítulo 3, a seguir, demonstramos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

### **3. METODOLOGIA**

A seleção de material didático é mais uma dentre as várias tarefas a serem realizadas por um professor de língua estrangeira. A escolha de textos, atividades e, principalmente, do livro didático a ser adotado nas aulas precisa ser feita de maneira criteriosa, uma vez que o material escolhido deverá atender às necessidades de aprendizagem específicas de seu grupo de estudantes, além de ser também um elemento motivador para os alunos acessarem o idioma em aprendizagem.

Apesar de não ser condição para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem formais. O livro didático é, sem dúvida, a principal fonte de informação no contexto pedagógico, servindo de “andaime” para a aprendizagem.

Para que a seleção ocorra de uma forma consistente, o professor deve submeter o material em análise a um processo cuidadoso de avaliação, a qual envolve a reunião e interpretação de um conjunto de informações, fazendo julgamentos de valor com vistas a uma tomada de decisões (NUNAN, 1992). Assim, o estudo ora exposto reúne um conjunto de informações sobre cinco livros com o intuito de verificarmos como esses materiais didáticos para o ensino português para estrangeiros se organizam, sobretudo com foco na exploração de gêneros textuais. Para tal, selecionamos as obras mais recentes, publicadas a partir do ano 1999.

#### **2.6. Natureza da pesquisa**

Davis (1995) defende a importância da explicitação das perspectivas filosóficas, teóricas e metodológicas subjacentes a uma pesquisa dentro de qualquer tradição. Seguindo as orientações da estudiosa, apresentamos o desenho de nossa pesquisa. A linha metodológica seguida está inserida nos moldes da pesquisa qualitativa. Porém, não excluimos a quantificação, exposição de dados, confecção de tabelas e gráficos, com o intuito de explicitar nosso objetivo que é verificar a funcionalidade dos gêneros textuais presentes nos livros em análise.

Conforme apontam os pesquisadores Denzin e Lincoln (2006, p.23) “A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade (...)”.

Larsen-Freeman e Long (1991, p.11) discordam de que as abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisas se excluam, ou que, por implicarem visões de mundo distintas, “devem usar métodos de pesquisas diferentes”. Também Lynch (1992, p. 94), defendendo uma visão que una as duas naturezas em um texto sobre avaliação de programas de língua, cunha o termo “abordagem balanceada”, em que não basta simplesmente mostrar que um programa tenha sido bem sucedido em alguma mediação do resultado. Deve também ser possível fazer alguns julgamentos sobre *o quê*, em particular, fez dele um programa bem sucedido.

É dentro dessa proposta “balanceada” que se situa nosso estudo. Ele apresenta características de uma pesquisa qualitativa porque descreve a realidade observada dos livros didáticos de PLE, sem qualquer manipulação experimental que envolva grupo de controle ou a interferência de variáveis. Além da descrição e análise, apresentaremos o resultado do levantamento da ocorrência de gêneros, exposto em forma de gráficos e tabelas para auxiliar na comparação dos livros pesquisados, apresentando características de uma pesquisa quantitativa. Porém, difere-se dessa abordagem por não objetivar o controle ou manipulação dos dados descritos. Esses aspectos acabam por configurar nosso trabalho como uma pesquisa descritiva, como caracterizaram Larsen-Freeman e Long (1991).

A questão é que o que é importante para os pesquisadores não é a escolha a priori de paradigmas ou mesmo metodologias, mas sim ter clareza quanto ao objetivo do estudo e associar aquele objetivo com os atributos que mais provavelmente irão realizá-lo. Posto de outra forma, o desenho metodológico deve ser determinado pela pergunta de pesquisa. (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, p. 14).

Dessa forma, o presente trabalho constitui-se como uma pesquisa descritiva que mescla atributos dos métodos qualitativo e quantitativo, mas que nos pareceu adequada para responder às perguntas desta pesquisa.



## 2.7. Método de investigação usado

Segundo Selinger e Shohamy (1989), a definição do que constitui dado em uma pesquisa depende fundamentalmente das perguntas e da forma de sua investigação. Por isso, retomamos aqui as perguntas que orientaram nossa investigação.

Propomo-nos a buscar respostas para as seguintes questões:

1. Os atuais livros didáticos de português para estrangeiros apresentam diversidade de gêneros textuais em suas lições?
2. Como são explorados os gêneros textuais nos livros que constituem o *corpus* desta pesquisa?
  - Promoveram-se atividades que envolvem propostas de comunicação real?
  - Promoveram-se atividades que favorecem o uso da LE para executar tarefas significativas ao aprendizado?
  - A ênfase na exploração do gênero recai sobre o processo de comunicação ou focaliza apenas aspectos de formas linguísticas?
3. Há orientação sugerida para se trabalhar com os gêneros nos livros selecionados para a pesquisa?

Para empreender essa busca, foram selecionados, dentre as obras publicadas na última década, cinco exemplares produzidos por editoras nacionais e destinados a adultos, do estágio inicial ao avançado de aprendizagem.

Esses livros destinam-se ao ensino do português do Brasil, por meio do qual se almeja o desenvolvimento das competências linguísticas que correspondam à necessidade de comunicar-se em língua padrão e/ou coloquial, em situações cotidianas, tanto profissionais, quanto sociais, no campo oral – compreensão e expressão – e no da escrita – leitura e redação. A seleção preliminar dos manuais incluiu os seguintes livros didáticos.

- *Bem-Vindo!* A língua portuguesa no mundo da comunicação, de Maria Harumi O. de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi, edição de 2000, publicado pela Editora SBS. (Doravante **BV**)
- *Estação Brasil:* português para estrangeiros, de Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão, publicado em 2005, pela Editora Átomo. (Doravante **EB**)
- *Terra Brasil –* Curso de língua e cultura, de Regina L. Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida, publicado em 2008, pela Editora UFMG. (Doravante **TB**)
- *Novo Avenida Brasil 1*, de Emma Eberlein Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Samira Iunes e Cristián Bergweiler, publicado em 2008, pela editora EPU. (Doravante **AB**)
- *Muito Prazer –* Fale o Português do Brasil, de Gláucia R. Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, publicado em 2008, pela Editora Disal. (Doravante **MP**)

Primeiramente, fizemos uma descrição de cada um dos livros do *corpus*, de acordo com o seguinte roteiro:

- apresentação geral da obra;
- perfil da obra, segundo seus autores;
- impressões gerais da pesquisadora acerca das obras;
- breve apresentação da estrutura da obra;
- descrição de cada unidade;
- comentários gerais com base nas observações realizadas.

Em seguida, para cada um dos exemplares em investigação foi feito um levantamento da ocorrência dos gêneros textuais e uma análise das tarefas e/ou atividades propostas, a partir dos gêneros identificados. Dando sequência ao processo investigativo, levantou-se a hipótese de que nesses livros haveria textos que envolvessem gêneros distintos, em situações comunicativas diversas. Além disso, esperava-se que, nesses textos, fossem explorados elementos que, inerentes aos gêneros textuais, favorecessem a comunicação em PLE.

O terceiro passo foi categorizar os gêneros: explorados e não explorados. Denominaram-se explorados os gêneros trabalhados pelos autores como motivadores para atividades de leitura ou produção oral ou escrita. E, não explorados, os gêneros que estão presentes na obra,

porém sem sugestão explícita de atividade que os envolva. O resultado desse levantamento será exposto em tabelas e gráficos, no capítulo 4.

Após esse levantamento, identificamos os gêneros com maior ocorrência. Nessa etapa, investigamos como esses gêneros se apresentam e observamos se os materiais oferecem insumos para capacitar os aprendizes a produzir gêneros textuais. Face a isso, buscamos verificar se as propostas de trabalho com o gênero nesses livros didáticos utilizados no ensino do português como segunda língua, estavam voltadas para dar aos alunos a oportunidade de inserção de forma ativa, no contexto comunicativo da língua alvo.

## **2.8. Descrição das obras**

### **2.8.1. Bem-vindo! (BV)**

*Bem-Vindo!* A língua portuguesa no mundo da comunicação foi escrito pelas autoras Maria Harumi O. de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi. Ele teve sua primeira publicação em 1999, pela editora SBS e, em 2009, lança sua 7ª edição, atualizada dentro das normas do Acordo Ortográfico. Nesta pesquisa trabalhamos com a 3ª edição, publicada em 2000.

Segundo informação retirada do *site* da editora: “depois de 10 anos de grande sucesso, constatamos que *Bem-vindo!* ainda é, sem sombra de dúvidas, o melhor livro para o ensino de Português como língua estrangeira. Isso nos motivou a desenvolver uma nova edição em conformidade com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, incluindo também um apêndice para tornar mais claras essas mudanças.” As alterações em relação às edições anteriores são um Apêndice com algumas informações sobre o Acordo Ortográfico e “alguns (POUCOS) textos foram atualizados (o último da história do Brasil, por exemplo)”.

*Bem-vindo!* é dividido em cinco grupos temáticos: “Eu e você”, “O Brasil e sua língua”, “A sociedade e sua organização”, “O trabalho e suas características” e “Diversão-Cultura”. Cada um desses grupos é composto por quatro unidades, sendo vinte o total das unidades da obra.

Verifica-se a ausência de uma delimitação precisa das unidades do livro. Cada lição inicia-se com “Aprenda”, que traz de forma aparentemente aleatória, algumas expressões e/ou conteúdos que serão desenvolvidos naquela unidade. Em seguida há “Estudo de...”, parte em que se apresenta o conteúdo gramatical da unidade. Normalmente, há um texto descritivo que tem sua gravação em áudio e é acompanhado de atividades, ora estruturais, ora comunicativas que, em geral, são propostas que aparecem desprovidas de comando preciso. Destaca-se também a seção “Psiu”, destinada à expansão vocabular, porém de forma descontextualizada. Há, no final de cada unidade, quadro que sistematiza, geralmente, conjugações verbais.

A descrição detalhada de cada unidade do livro encontra-se no anexo A.

Apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, é importante ressaltar que, nessa obra, é dada ênfase às atividades de compreensão auditiva e produção oral. Em todas as unidades é grande o número de atividades focando essas habilidades. A exploração da leitura e da escrita está presente ao longo de todas as unidades e verifica-se, em cada grupo temático, uma gradação no nível de dificuldade das atividades que exploram essas habilidades.

Pode-se afirmar que *Bem-Vindo! – A língua portuguesa no mundo da comunicação* é um livro atraente, colorido e com enunciados destacados. O livro, contudo, traz poucas fotografias e a delimitação dos temas e conteúdos gramaticais nem sempre é clara. As ilustrações apresentadas, por vezes, não são pertinentes aos assuntos retratados. Há também a estereotipação de diversos tipos brasileiros ao longo da obra, principalmente no grupo temático 5.

### **2.8.2. Estação Brasil (EB)**

*Estação Brasil: português para estrangeiros* é um material didático voltado para alunos que já têm uma proficiência básica na língua portuguesa, escrito por Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão, publicado em 2005, pela Editora Átomo. Os textos-base apresentados no livro exploram diferentes registros de linguagem. As atividades propostas têm caráter discursivo que, segundo as autoras, “não apenas visam à compreensão e produção oral e escrita do aluno, mas à integração e respeito às diferenças interculturais.” (BIZON, FONTÃO, 2005 p. 5).

A obra se organiza em quatro capítulos que desenvolvem as seguintes linhas temáticas: questões culturais, cidadania e cotidiano, trabalho e qualidade de vida e linguagens. Nas palavras das autoras:

Como o material não se estrutura em eixo gramatical, o professor poderá "embarcar" em qualquer uma das linhas oferecidas, dependendo de seu planejamento ou das necessidades apresentadas pelos alunos. Nessa "viagem", professor e alunos poderão decidir que rumo tomar, seguindo linearmente o trajeto sugerido ou buscando outras alternativas. (BIZON, FONTÃO, 2005, p.5).

Cada um desses capítulos apresenta as seguintes seções: *Traçando linhas* - tarefas que privilegiam a produção escrita; *Soltando o verbo* - atividades orais individualizadas (narrar, descrever, opinar, estabelecer relações); *Trocando idéias* - debates entre os participantes; *Só rindo* - textos lúdicos, eventualmente acompanhados de tarefas; *Linha extra* - com atividades desenvolvidas a partir de textos gravados em áudio; esta linha se encerra em *Última Parada*, que contém tarefas desenvolvidas a partir de pelo menos uma propaganda comercial, e fecha cada um dos quatro temas trabalhados.

Por ser esta uma obra de menor extensão, optamos por apresentar, na sequência, a descrição detalhada dos capítulos.

No capítulo 1, "Questões culturais", abordam-se diferenças culturais, explorando-se alguns aspectos tais como humor, pontualidade, estereótipos e preconceitos. Em "Cidadania e cotidiano", capítulo 2, são trabalhados aspectos relacionados à vida em sociedade: direitos e deveres, funcionamento de serviços, aspectos econômicos, regras de convivência social. "Trabalho e qualidade de vida" é o tema abordado no capítulo 3. As atividades discursivas são propostas a partir de textos sobre economia, relação profissional e qualidade de vida. "Linguagens" é capítulo 4 da obra que se dedica a explorar de forma mais concentrada uma reflexão sobre a língua e seus usos.

A obra trabalha com uma pequena diversidade de gêneros, destacando-se as matérias jornalísticas. Há indícios de que a proposta de *Estação Brasil: português para estrangeiros* é interessante pelo fato de, por meio de temas, expor o aprendiz ao uso da língua alvo. As

fontes dos textos nem sempre estão explícitas e não há imagens coloridas, o que pode tornar, o livro, em alguns momentos, pouco atraente.

### **2.8.3. Novo Avenida Brasil 1 (AB)**

O *Novo Avenida Brasil 1* é uma versão atualizada de *Avenida Brasil* – Curso básico para estrangeiros, escrito por Emma Eberlein Lima, Lutz Rohrman, Toliko Ishihara, Samira Iunes e Cristián Bergweiler. A reedição foi publicada em 2008, é composta por três volumes – até a conclusão da pesquisa, apenas o primeiro havia sido publicado – e se organiza dentro dos níveis A1, A2 e B1, estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e os parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras. Cada volume é dividido em duas partes (Livro Texto e Exercícios). Segundo os autores:

Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio da estrutura da língua. (...) O *Novo Avenida Brasil* destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana. (LIMA *et alii*, 2008, p. 5).

O livro tem 138 páginas divididas em seis lições, duas revisões, seis lições de exercícios, uma parte com exercícios de fonética, apêndice gramatical, transcrição dos exercícios de áudio e solução dos exercícios do livro.

Cada unidade da obra é dividida em seis etapas: apresentação do tema e as estruturas que serão trabalhadas naquela unidade e as etapas A, B, C, D e E. A etapa A trabalha com diálogos referentes ao tema, com introdução de estruturas gramaticais. A etapa B traz exercícios comunicativos e estruturais, retomando os itens gramaticais da lição. Em C, são apresentadas atividades que objetivam a expansão da comunicação do aluno. Essas atividades são desenvolvidas por meio de textos de gêneros diversificados que servem como motivadores para o cumprimento de um determinado objetivo. Em D, foca-se na compreensão de textos e na produção oral. A parte E tem seu foco na expansão do vocabulário.

Cada lição encontra-se detalhada no anexo B.

Em acompanhamento, tem-se o Livro de Exercícios, que consiste em atividades para cada lição e que acompanha a mesma organização em seções A, B, C, D e E. Nele, mesclam-se atividades estruturais e atividades comunicativas. Há também exercícios de compreensão auditiva e atividades com ênfase na habilidade de produção escrita.

As unidades da obra são pouco extensas, o que pode conferir dinamicidade aos estudos. Estão presentes alguns gêneros textuais ao longo das unidades, mas muitas vezes há excessiva repetição de um mesmo gênero, como é o caso dos anúncios. O livro condensa atividades estruturais em uma única página e, em algumas, isso pode gerar dificuldade de localização de enunciados e de discriminação de conteúdos.

#### **2.8.4. Terra Brasil (TB)**

*Terra Brasil* – curso de língua e cultura é um livro didático escrito pelas autoras Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida. A obra foi publicada em 2008, pela editora UFMG e destina-se a falantes de outros idiomas que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa.

A obra tem 316 páginas e divide-se em 12 unidades. Apresenta três anexos, o primeiro, *Fala Fonética*, contém atividades de fonética, o segundo, *Consultório gramatical*, apresenta uma síntese de tópicos gramaticais e o terceiro traz os diálogos presentes no livro. Segundo as autoras, no texto de apresentação:

*Terra Brasil*, produzido para servir de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa falada no Brasil, segue a grafia do Acordo Ortográfico aprovado pelos países cuja língua oficial é o Português. Cuidadosamente preparada a partir de nossa grande experiência na área, esta obra é um roteiro para conduzir as aulas de Língua Portuguesa na perspectiva de língua estrangeira ou segunda língua. (DELL’ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 7).

Em sua estrutura o livro é formado por: diálogos, usos comunicativos, tarefas, textos para leitura, atividades de escrita e de produção de texto, compreensão auditiva, fonética, aspecto cultural e sistematização gramatical. Em todas as unidades há sugestão de músicas brasileiras

com indicação do *site* que disponibiliza a letra da música da canção indicada. As unidades subdividem-se em tópicos que serão detalhados a seguir.

Em *Diálogo* retratam-se situações casuais de comunicação, contextualizando o tema a ser abordado na unidade. Na seção *Na ponta da língua* há atividades para a consolidação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos referentes à temática abordada na unidade. Essa seção aparece mais de uma vez em cada unidade, propondo aos alunos perguntas sobre o diálogo anteriormente ouvido e lido, exercícios que motivam a leitura para seleção de informações específicas e atividades que focalizam formas e usos da língua.

Sobre a linguagem adotada no livro, Dell’Isola e Almeida (2008, p. 5) esclarecem que “sem ignorar a existência dos vários níveis de linguagem, buscou-se priorizar a Língua Portuguesa em seu aspecto mais formal, menos coloquial. Optou-se pela norma padrão do Português, a que é usada pelos veículos ‘globais’ de comunicação jornalística nacional (imprensa escrita e televisiva).”.

Em *Guarda bem*, tem-se como objetivo a ampliação do léxico por meio de termos, vocábulos, expressões e frases úteis dentro de um determinado contexto. Em *Bate-papo* são propostos temas para conversas, relacionados àquilo que está sendo abordado na unidade. As autoras propõem perguntas que servem como elementos motivadores para o desenvolvimento da conversa. Interessante notar que há uma preocupação em explorar a experiência e a bagagem cultural do aluno. *Sistematizar é preciso...* é a seção em que se enfatizam as estruturas linguísticas formais priorizadas em cada unidade. Há, de forma objetiva, a explicitação de regras gramaticais. Ao longo das unidades, no tópico *Na ponta da língua*, anteriormente descrito, são apresentadas propostas de exercícios estruturais. As autoras justificam esse foco na gramática:

Na prática, constata-se que grande parte dos aprendizes de língua estrangeira sente necessidade de exercitar, de repetir, de procurar padrões e regularidades. Para atender a essa demanda, além da sistematização gramatical, incluímos propostas de atividade de natureza estrutural. Entretanto, lembramos que devem ser considerados "corretos" os enunciados - produzidos pelo aprendiz - que sejam comunicativamente adequados durante uma dada interação discursiva. (DELL’ISOLA e ALMEIDA, 2008, p. 6).



Em *Leio, logo entendo*, encontram-se textos para leitura e compreensão. A maioria deles, conforme informação das autoras, foi elaborada por elas; alguns foram retirados de revista e sites, devidamente identificados, havendo assim diversificação das categorias textuais apresentadas. Geralmente, os textos retratam questões culturais e são seguidos de perguntas a serem respondidas oralmente ou por escrito. Em *Ouça bem!* há propostas de compreensão auditiva que variam entre diálogos, instruções, poemas dentre outros, dando ao aluno a oportunidade de ouvir diferentes registros na Língua Portuguesa. *Sons da terra* traz sugestões de músicas brasileiras. Em *Desafio: tarefa comunicativa*, propõe-se ao aluno uma tarefa criada a partir de um gênero textual que, como verificado, leva o aprendiz a usar a Língua Portuguesa dentro de uma ação interativa e com objetivo bem delimitado.

As autoras chamam a atenção para o fato de que as tarefas presentes no tópico *Desafio* “estão de acordo com os princípios que regem o exame de proficiência reconhecido pelo governo brasileiro, o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência de Português do Brasil)”.

*Almanaque Brasil* dedica-se a trabalhar com aspectos culturais e de comportamento, retratando temas como família, esporte, turismo, lazer, geografia dentre outros. Por meio de textos, folhetos promocionais, fotografias, textos informativos o aluno é motivado a pesquisar sobre história, hábitos e cultura do Brasil e do brasileiro.

A descrição detalhada de cada unidade do livro encontra-se no anexo C.

Faz-se importante ressaltar que, apesar de o livro apresentar seções que exploram especificamente atividades de verificação de leitura, produção escrita e produção oral, essas habilidades são desenvolvidas ao longo das unidades em diferentes seções; observa-se que o livro não sistematiza o modo subjuntivo. O alfabeto, conteúdo normalmente apresentado nas primeiras unidades nos livros didáticos de língua estrangeira, aparece apenas na penúltima unidade, em TB.

A organização das unidades e do conteúdo parece ser bastante clara e, graficamente, a obra é bastante atraente. As figuras foram criadas exclusivamente para o livro, conferindo-lhe originalidade, os enunciados das atividades são contextualizados e sua localização facilmente identificável. Há uma variedade de gêneros e o humor é característica observável no transcurso da obra.

### 2.8.5. Muito Prazer (MP)

*Muito Prazer* – Fale o Português do Brasil é um livro didático, publicado em 2008, pela editora Disal e escrito pelas autoras Gláucia R. Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos.

Segundo as autoras, a obra, por meio de uma abordagem nova para o ensino e aprendizado do português, tem como objetivo “capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência.” (p. 17). Visando o desenvolvimento comunicativo do aluno, há uma preocupação com o léxico e com a gramática que são trabalhados de forma contextualizada dentro da temática abordada em cada unidade. Os temas escolhidos tendem a se aproximar do cotidiano brasileiro e retratam situações da vida prática e também aspectos culturais. De um modo geral, constatamos que os temas motivam atividades voltadas para a prática de conversação, gramática, vocabulário, pronúncia, compreensão auditiva, leitura e escrita.

No texto de apresentação da obra, as autoras enfatizam a importância que é dada ao aspecto comunicativo:

*Muito Prazer – Fale o Português do Brasil* é um curso para alunos iniciantes e intermediários, cujo principal objetivo é fazer com que os alunos interajam uns com os outros e/ou com o/a professor/a. Por darmos grande ênfase à interação oral, o aluno aprende a aplicar o que aprendeu para se comunicar. Além disso, as experiências de aprendizagem são personalizadas, pois o aluno fala sobre si e suas idéias, discutindo assuntos relevantes no seu dia-a-dia, o que possibilita uma troca de experiências. (FERNANDES, FERREIRA, RAMOS, 2008, p.17).

A obra tem 465 páginas e é organizada em 20 unidades, que se subdividem em três lições (A, B e C), e uma quarta parte que une o conteúdo trabalhado na unidade, apresentando atividades de leitura e escrita, há inclusive uma seção nomeada “Redação”. A cada quatro unidades, existe uma revisão e uma lição voltada para pronúncia, num total de cinco revisões e cinco lições de pronúncia.

As lições, com exceção da unidade 1, são compostas pelas seguintes seções: *Panorama*: que introduz e contextualiza o assunto que será abordado; *Diálogo*: que apresenta, em forma de

diálogos, situações da vida prática; *Gramática*: que expõe, de forma resumida, conteúdos gramaticais; *Construção do conteúdo*: que traz, em princípio, por meio de exercícios escritos controlados e depois com exercício oral mais livre, a prática da gramática; *Ampliação do vocabulário*: seção que apresenta ao aluno palavras e expressões relacionadas ao assunto da lição.

No final de cada unidade o aluno tem a oportunidade de rever o conteúdo das três lições anteriores. Essa parte é dividida em Compreensão Auditiva, Aplicação Oral do Conteúdo, Leitura, Redação e Consolidação Lexical.

*Compreensão auditiva*: funciona como uma revisão do conteúdo da unidade, objetivando a fixação do vocabulário e a prática da compreensão auditiva. Há sempre uma atividade relacionada à gravação de áudio. *Aplicação oral do conteúdo*: apresentam-se situações que motivam o aluno a aplicar comunicativamente o conteúdo da unidade. *Leitura*: traz textos de gêneros variados e, em boa parte, retirados de fontes autênticas (jornais, revistas, internet etc). Não há explicitamente atividades de pré-leitura, mas verificamos que os textos selecionados conservam a linha temática da unidade. *Redação*: voltada para a prática escrita, preocupando-se em estimular o aluno a utilizar o vocabulário e a gramática aprendidos até aquele momento. Na maioria das unidades é proposta a elaboração de um texto dissertativo; são poucas as propostas que demandam a produção de um gênero textual. *Consolidação gramatical*: propõe atividades em que o aluno seleciona e/ou relaciona palavras afins a um determinado tema e/ou ideia conectada à respectiva unidade.

Ao longo de cada unidade as autoras chamam a atenção do aluno para expressões típicas da língua falada ou escrita nas notas: "Note que..." e "Na conversação...". Há ainda, em alguns balões, a nota "Lembra", que leva o aprendiz a relembrar alguns tópicos anteriormente estudados. A repetição de estruturas em diferentes unidades parece funcionar como instrumento para a fixação do conhecimento que é enfatizado nas quatro lições de revisão. A parte fonética ganha ênfase nas cinco seções de Pronúncia do Português, que antecedem sempre as unidades de revisão. Nela focalizam-se alguns sons, como as vogais nasais, que geralmente causam dificuldade na pronúncia do estrangeiro.

Percebe-se que as unidades apresentam uma progressão no nível das atividades e das leituras propostas. Nota-se também uma preocupação com a linguagem e suas variações. Encontramos

diálogos e textos que, apesar de enfatizarem o registro formal, não deixam de trabalhar a oralidade e a linguagem coloquial, familiar, informal. Há variedade de gêneros e de situações com propósito comunicativo.

A descrição detalhada de cada unidade do livro encontra-se no anexo D.

Graficamente, o livro é bem dividido e organizado, evidenciando praticidade em sua manipulação/uso. A multimodalidade está presente na associação do texto verbal a imagens, a cores e a formatação o que nos leva a crer que facilita ao aluno a busca por informações. As ilustrações, apesar de serem coloridas e apresentarem relação com o tema, não nos parecem atraentes. As imagens são padronizadas e não há indícios de que elas promovam uma identificação cultural. Os enunciados das atividades são quase sempre claros e objetivos. Em alguns momentos da seção *Redação* falta objetividade acerca do contexto de produção da proposta.

No capítulo 4, a seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos nesta pesquisa, que foram organizados em quadros e demonstrados em gráficos.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme o exposto no capítulo de metodologia, foi feito um levantamento da presença de gêneros textuais nos livros selecionados para o *corpus* desta pesquisa. Além de contabilizar a quantidade e a variedade das categorias textuais apresentadas nas obras, focalizamos principalmente a funcionalidade de tais textos nas atividades propostas. Acreditamos com Marcuschi e Cavalcante (2005) que o processo de ensino e aprendizagem pode ser facilitado quando as atividades apresentam um propósito claro ao aluno.

Em nossa pesquisa, investigamos o texto como elemento central em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas. Acreditamos que essas atividades devem “garantir a oportunidade de utilização da língua estrangeira com propósitos reais de comunicação e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a transformação da sala de aula num espaço de prática social para interações significativas”. (DIAS, 2005, p. 28).

Após o levantamento dos gêneros presentes nas obras, identificamos os que são acompanhados de uma atividade dos que não o são. Separamos, de um lado, gêneros explorados e, de outro, gêneros não explorados. Denominamos gêneros explorados (doravante GE) aqueles que estão no LD com função definida para atividades de leitura e/ ou produção (oral ou escrita). Os gêneros não explorados (doravante GNE) são os que, embora integrem os livros didáticos, não são acompanhados de uma atividade específica, servindo apenas como ilustração ou sem objetivo explícito.

Entre os GE, procedemos à seguinte divisão: gêneros explorados para leitura (GEL) e gêneros explorados para produção (GEP) – quer seja oral ou escrita. Sendo o nosso objetivo focalizar as propostas do *corpus* desta pesquisa no que se refere ao tipo de exploração textual feita, levando em conta a funcionalidade dos gêneros, a análise apresentada neste capítulo engloba os explorados, sobretudo aqueles utilizados para alguma forma de produção de outro gênero.

Apresentaremos os dados na seguinte ordem:

1. **BV:** *Bem-vindo!* A língua portuguesa no mundo da comunicação, de Maria Harumi O. de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi, edição de 2000, publicado pela Editora SBS.
2. **EB:** *Estação Brasil:* português para estrangeiros, de Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão, publicado em 2005, pela Editora Átomo.
3. **TB:** *Terra Brasil* – Curso de língua e cultura, de Regina L. Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida, publicado em 2008, pela Editora UFMG.
4. **AB:** *Novo Avenida Brasil 1*, de Emma Eberlein Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Samira Iunes e Cristián Bergweiler, publicado em 2008.
5. **MP:** *Muito Prazer* – Fale o Português do Brasil, de Gláucia R. Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, publicado em 2008, pela Editora Disal.

#### 4.1. *Bem-vindo!* A língua portuguesa no mundo da comunicação

No QUADRO 1, a seguir, sistematizamos os diferentes gêneros contidos no livro BV e a quantidade de ocorrência de cada um deles ao longo do material.

QUADRO 1:

Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático *Bem-Vindo!*

Gênero	Ocorrências
Texto informativo	20
Reportagem	14
Nota	9
Notícia	9
Artigo	7
Redação	6
Anúncio	5
Carta	4
Provérbio	4
Música	3
Crônica	3
Cartão de felicitação	2
Envelope	2
Correspondência comercial	2
Recado	2

Documentos	2
Folheto informativo	2
Entrevista, Cheque, Estória, Manchete, Programa de rádio, Diário, Cartão-postal, Placa de trânsito, Hino nacional, Planta, Carta de reclamação, Lista de recomendação, Depoimento, Receitas caseiras, Cartão de vacina, Currículo, Organograma, Propaganda, Agenda, Palestra, Resenha de filme, Receita, Cupom, Verbete, Entrevista de emprego, Relatório, Tabela.	1

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM, S., FLORISSI, S., 2000.

*Bem-Vindo!* é o livro didático selecionado em nosso *corpus* que apresenta a maior quantidade de gêneros em relação aos demais livros pesquisados. Em toda a obra são encontrados 45 gêneros distintos e 123 é o total de ocorrências de categorias textuais nesse livro. Aquela que aparece com maior frequência é o texto informativo<sup>7</sup>: 20 ocorrências. A seguir, no GRÁFICO 1, apresentaremos como se dá a distribuição dessas categorias textuais nas unidades desse LD.

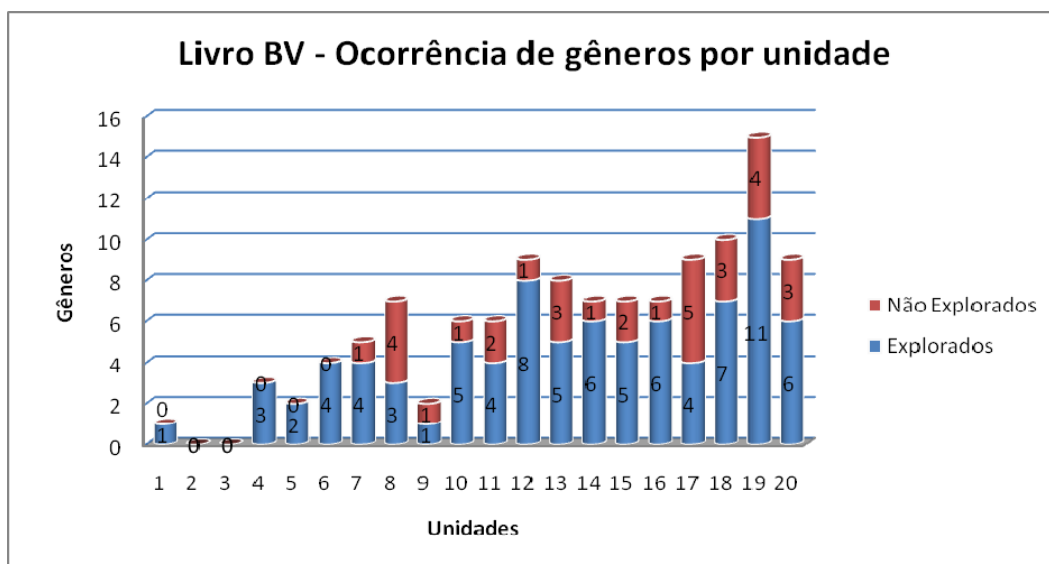


GRÁFICO 1 : Ocorrência de gêneros nas unidades do livro *Bem-Vindo!*

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

<sup>7</sup> Em nosso trabalho identificamos como texto informativo o que traz informações sobre história e cultura brasileira, sem necessariamente constituir-se como uma notícia ou reportagem, conforme definição de COSTA (2008).

A partir da interpretação do GRÁFICO 1, podemos perceber que a distribuição e exploração dos gêneros ao longo do livro didático não é regular. Notamos que na unidade 1 apenas um gênero foi localizado e, nas unidades 2 e 3, não houve a ocorrência de nenhuma categoria textual.

Como já explicitado, os gêneros explorados foram subdivididos em: GEL e GEP. Na divisão dos GEP, apresentamos como GEPO (gêneros explorados para produção oral) aqueles que foram utilizados para motivar discussões em sala de aula e GEPG (gêneros explorados para produção de gêneros), aqueles que motivaram a produção de uma determinada categoria textual. Apresentamos, no GRÁFICO 2, essas formas de exploração.

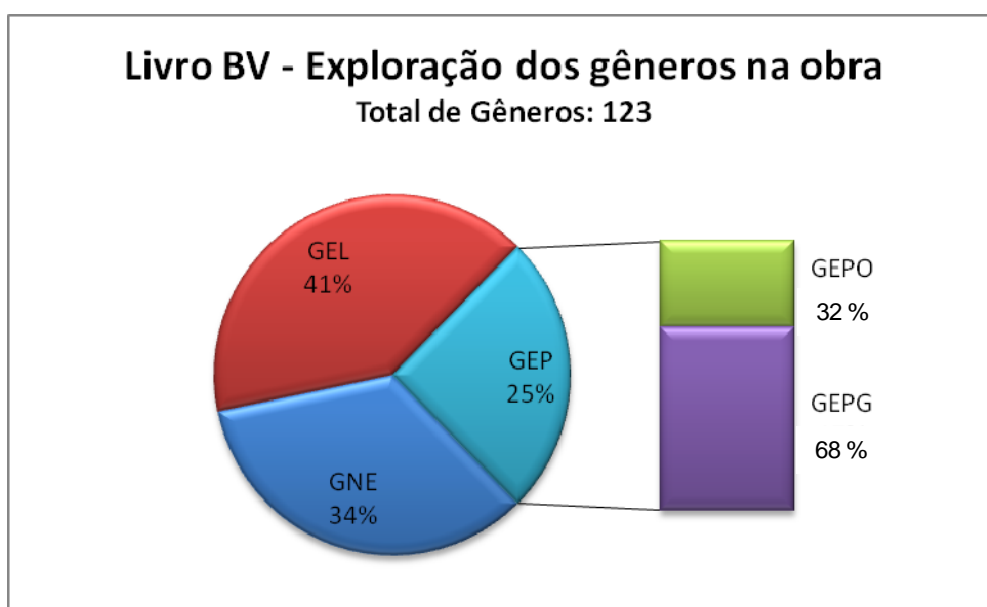


GRÁFICO 2: Exploração dos gêneros na obra *Bem-Vindo!*  
Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

A partir do GRÁFICO 2, observamos que um terço dos gêneros, 34%, presentes na obra não foi explorado. Em BV, esses textos, apesar de estarem relacionados à temática retratada na unidade, não são acompanhados de nenhuma atividade, enunciado ou apresentação. Entre esses textos temos artigos, textos diversos e notas informativas.

Na FIG. 1, a seguir, apresentamos um exemplo do que consideramos GNE:





## DEIXA O TIMOR FALAR, ORASI!

O Timor Leste é um país bem pequeno, que fica ali embaixo do mapa, perto da Austrália. Há muitos anos os portugueses estiveram lá, como estiveram no Brasil.

Assim, os timorenses também aprenderam português. Acontece que em 1975 uns caras lá da Indonésia, que fica ao lado, invadiram o Timor e queriam tomar o poder. Eles prenderam, bateram e até proibiram o pessoal do Timor de falar português. Sabe por que isso aconteceu? É que, quando os timorenses falavam português, eles se sentiam mais unidos e felizes. Muito brasileiro que mora fora, por exemplo, diz que, quando ouve português longe daqui, logo fica

contente. Pelo jeito, esses caras da Indonésia querem o pessoal do Timor fraco e triste. Que coisa! Não acho que todo mundo da Indonésia seja ruim, mas tem uns lá que vou te contar, viu?! Eu e a minha turma pedimos pra nossa professora ensinar mais sobre o Timor Leste. Você podia pedir o mesmo pra sua. Acho até que a gente tem de dar uma força, mandando cartas pro nosso presidente, falando pra ele dar uma bronca naqueles indonésios! Imagina se essa moda de ser contra a língua portuguesa pega e a gente não puder mais falar?! Você vai gostar de ficar de boca fechada, como se fosse sempre "vaca amarela"?! Eu não.



Fonte: Folha de São Paulo - Fernando Bonassi

FIGURA 1: *Bem Vindo!* (GNE)

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM, S., FLORISSI, S., 2000, p. 77.

A obra apresentou um artigo que poderia ter sido explorado desde seus aspectos linguísticos até a temática da identidade e representação da língua, porém nenhuma proposta de trabalho sobre o texto foi feita, sendo este, então, considerado, em nossa pesquisa, um gênero não explorado (GNE).

Para ilustrar como BV explora os gêneros para desenvolver a habilidade de leitura, selecionamos parte de uma atividade (FIG. 2) que compõe a unidade 6, “Meus sonhos e desejos” (a atividade completa traz quatro cartões-postais). Essa proposta de leitura é acompanhada de perguntas a serem respondidas com base nos postais lidos.

**Leia os cartões-postais recebidos por Lilian e responda:**

1. Que tipo de cartão Lilian recebeu de cada um?
2. De onde eles escreveram?
3. Que tipo de relacionamento Lilian tem com cada um deles?

Oi Lilian, tudo bem?

Hoje chegamos a Guiabá, de onde pretendemos viajar para o Pantanal, cercado pela Natureza ainda preservada. Acho que será emocionante! Só espero que não tenha muitos borrachudos lá! Em uma semana, tenho que voltar ao trabalho mas pretendo aproveitar ao máximo esta semana com minha família. Abraços a todos os colegas, com muito carinho.

\*Até Breve!  
Lúcia.

Olá Lilian! Tudo bem?

Sinto informá-la que não viajei a parte alguma porque fiquei doente. Estou "de molho", só dando trabalho à minha mãe. Enfim, peço que me desculpe por não poder trazer-lhe o que prometi. Fica para uma próxima vez, OK?

Abraços a todos os colegas da faculdade.  
Gina.

FIGURA 2 : *Bem Vindo!* (Fragmento) – (GEL)

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM, S., FLORISSI, S., 2000, p. 59.

Como pode ser visto nas perguntas, ao aluno é solicitada a busca de informações específicas. O cartão-postal, gênero reconhecido socialmente e bastante utilizado, é apresentado como texto-base para a verificação da habilidade de leitura e interpretação. Ainda que não seja proposta a elaboração de um cartão-postal, a utilização desse gênero pode ser interessante pelas possibilidades de trabalho oferecidas. É possível, por exemplo, fazer inferências sobre os enunciadores de cada cartão, além da introdução de novas palavras e/ou expressões como “borrachudos” ou “ficar de molho” que se dá de forma contextualizada dentro das situações apresentadas. Desse modo, além das formas linguísticas, podem ser estudadas as relações entre essas formas e seu contexto de uso, suas condições de produção e o processo mental de todos esses elementos, pelos sujeitos falantes.

A atividade a seguir (FIG. 3), exemplifica como BV explora, para a produção, o gênero carta de reclamação. Esse gênero encontra-se dentro da ordem do argumentar, uma vez que pretende convencer o leitor de algo, defende uma tese, apresentando sequências discursivas predominantemente argumentativas. A compreensão e a prática desse gênero são importantes, tanto no aprendizado da língua materna, quanto da língua estrangeira, uma vez que em várias situações precisamos reclamar nossos direitos. Neste exemplo, pode-se observar as condições de produção que orientarão a elaboração da carta.

Você é morador/a do Bairro X e sempre faz compras na vizinhança, principalmente num supermercado, perto de sua casa. Você é um/uma cliente assíduo/a e nunca teve motivos para reclamações. Mas hoje você comprou um PRODUTO Y que veio com ALGUM DEFEITO ou IRREGULARIDADE.

Escreva uma carta ao Gerente do Supermercado relatando o ocorrido e exigindo algum tipo de providência. Na carta INCLUA: seus dados, sua opinião sobre o supermercado, o dia da compra do produto, as especificações do produto, as irregularidades, etc.

COMECE A CARTA ASSIM:

Ao Supermercado \_\_\_\_\_  
NESTA

Prezado Sr.....

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

(SEU NOME)

**Alguma vez você já escreveu uma carta parecida com esta?  
 Se você comprasse algum produto com defeito, o que você faria:**

- 1 - iria à loja onde você comprou o produto, devolveria o produto e pediria o seu dinheiro de volta;
- 2 - pediria para trocar por outro da mesma marca;
- 3 - escreveria uma carta diretamente ao fabricante;
- 4 - iria ao Procon e faria uma denúncia;
- 5 - não faria nada?

FIGURA 3: *Bem Vindo!* (GEP)

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM, S., FLORISSI, S., 2000, p. 99.

Notamos que não há uma carta para ser lida como modelo, mas as condições de produção foram detalhadamente apresentadas. Essa atividade também é explorada para a produção oral, uma vez que, sobre a situação, são propostas ao aluno algumas perguntas.

A proposição de um gênero dentro de uma situação que simule a realidade pode servir de estímulo para a escrita do texto, além de poder promover uma situação que levará ao aparecimento de dúvidas em relação a situações reais de uso da língua. Para redigir uma carta se faz necessário refletir sobre o que os possíveis interlocutores podem pensar a respeito da situação de produção e do texto criado. Essa habilidade de lidar com diferentes leitores é um excelente exercício para a prática da língua alvo. Para compreender a reclamação, faz-se necessária a clareza em relação à situação que motiva a escrita do texto que apresenta uma relação direta com a realidade existente, além de – como apontou Bakhtin ([1979] 2003) ao definir gêneros – ser constituído como uma resposta a enunciados anteriores, dentro de uma dada esfera comunicativa e social.

Ao se elaborar uma carta de reclamação, não devemos nos prender apenas ao material linguístico, exposto como resultado final. As decisões que tomamos na hora da escrita (registro de linguagem, escolha lexical, formas de interlocução etc.) dependem da nossa intenção com o texto que está sendo escrito. A utilização das categorias textuais é uma forma de se apresentar, nos livros didáticos, a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros, conforme já apontava Benveniste, em 1958.

*Bem-Vindo!* é uma obra que, de modo geral, explora pouco os gêneros textuais. Retomando o GRÁFICO 2 constatamos que 25% é de GEP, e apresenta percentagem considerável – 34% – de gêneros não explorados. Dentre as atividades que envolvem categorias textuais, há o predomínio daquelas que buscam desenvolver a habilidade de leitura do aprendiz, 41%.

Pelo fato de BV ser direcionado a alunos de nível inicial ao avançado e também pelo fato de propor um trabalho da “língua portuguesa no mundo da comunicação”, esperávamos encontrar na obra um número maior de atividade que envolvesse a exploração de gêneros textuais. BV apresenta várias atividades para o desenvolvimento da produção oral, mas como não envolvia o trabalho com gêneros textuais, essas atividades não foram investigadas em nossa pesquisa.

#### **4.2. *Estação Brasil: português para estrangeiros***

*Estação Brasil: português para estrangeiros* é o livro de menor extensão de nosso *corpus*, Essa obra, talvez por ser direcionada a alunos de nível intermediário e avançado, explora bastante as categorias textuais, principalmente no que se refere à produção de alguns gêneros.

No QUADRO 2, a seguir, sistematizamos os diferentes gêneros trazidos no livro EB e a quantidade de ocorrência de cada um deles, ao longo do material.

## QUADRO 2:

Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático *Estação Brasil*

Gênero	Ocorrências
Propaganda	7
Matéria jornalística	6
Notícia	4
Artigo	3
Entrevista	3
Anúncio	3
Carta de reclamação	2
Carta do Leitor	2
Foto	2
Texto informativo, Relato, Tirinha, Comunicado, Quarta capa, Lista dos mais vendidos, Horóscopo, Depoimento, Crônica, Mensagem eletrônica, Poesia.	1

Fonte: BIZON, A. C., FONTÃO, E., 2005.

O livro EB apresenta um total de 43 gêneros que variam em 20 categorias distintas, distribuídas conforme apresentado no GRÁFICO 3.

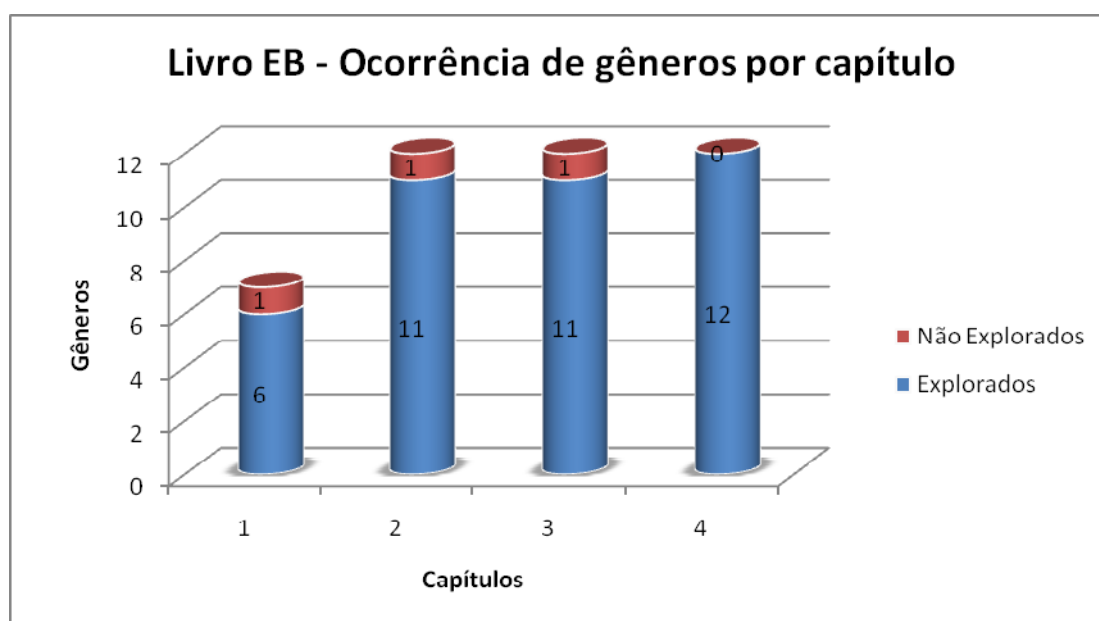


GRÁFICO 3: Ocorrência de gêneros por unidade na obra *Estação Brasil*

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Nesse LD, constatamos uma grande valorização das categorias textuais. As autoras têm, nas atividades que englobam gêneros, o cuidado de explorar a função social deles. O GRÁFICO 4 explicita como a exploração GEL, GEP e GNE dos gêneros foi distribuída na obra.

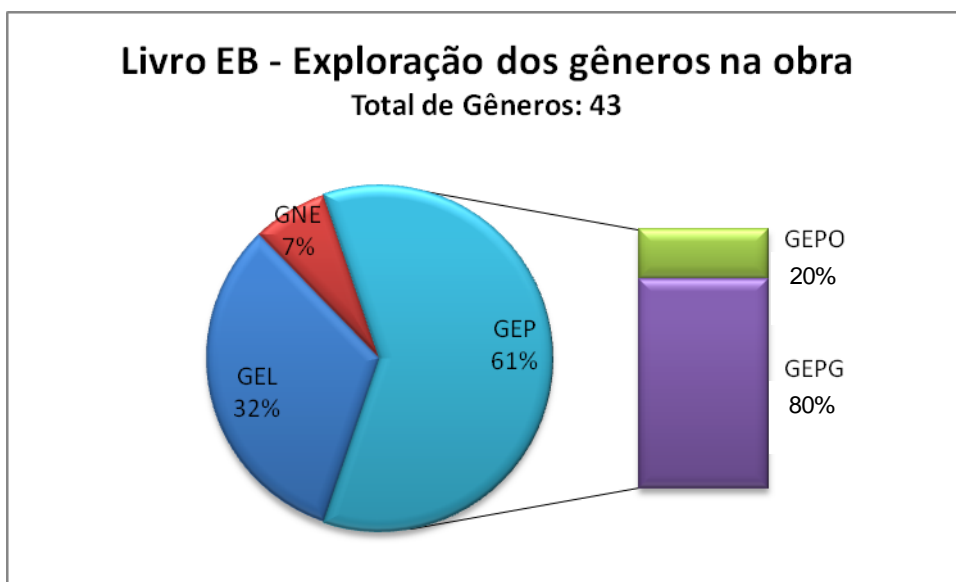


GRÁFICO 4: Exploração dos gêneros na obra *Estação Brasil*

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

A partir da leitura do GRÁFICO 4, percebemos que EB enfatiza a produção de textos, utilizando para isso os gêneros. A atividade que será apresentada a seguir exemplifica a exploração da leitura na obra. Primeiramente, foi apresentada aos alunos uma reportagem retirada do jornal *Estado de São Paulo* sobre uma lei que proíbe o fumo em *shoppings* de São Paulo. Ao longo do texto há o depoimento e opinião de pessoas em relação a essa lei. Depois da leitura é proposta ao aluno a atividade ilustrada na FIG. 4, na qual o aluno deve preencher uma tabela com base nas informações colhidas no texto lido.

**Traçando linhas**

A reportagem que você leu traz diferentes opiniões sobre a lei antifumo em shoppings, vigente no Brasil:

Reconheça quem são as pessoas a favor e as que são contra essa determinação do governo e copie na tabela abaixo as opiniões de cada um.

A favor	Contra

FIGURA 4: *Estação Brasil* (GEL)  
 Fonte: BIZON, A. C., FONTÃO, E., 2005, p. 39.

Para realizar a atividade, o aluno deve ser capaz de identificar e compreender os diferentes posicionamentos que foram apresentados no texto. Segundo Faria e Zanchetta (2002), a *reportagem* busca recuperar as informações apresentadas no dia a dia e aprofundá-las; além de informar pontualmente sobre um fato, observar as suas raízes e o desenrolar dele. A reportagem é um gênero que circula nas comunidades discursivas, logo é importante preparar o aluno para ler e interpretar de forma efetiva o “mundo real” que, na maioria das vezes, é retratado, sob diferentes perspectivas, nas reportagens em geral.

A próxima atividade analisada (FIG. 5) também tem como base uma reportagem, porém o propósito agora, além da leitura, é a produção de outros textos. Vejamos o que foi proposto.

***Daiane sonha com Sidney e patrocínio***



Reprodução

Daiane exibe, feliz, as três medalhas que conquistou em Winnipeg: elogios das norte-americanas

***A pequena ginasta que conquistou 3 medalhas pede mais incentivo para o esporte no País***

Agora, a menina que encantou os integrantes da delegação brasileira pela naturalidade, graça e simpatia já sonha com a Olimpíada de Sydney, no ano que vem, contando também com o patrocínio de seu clube, o Grêmio Náutico União, de Porto Alegre, do qual recebe mais R\$ 250,00 mensais. O clube arca com as despesas dos treinos, cede os técnicos Eli-seu Nurte e Adriana Alves, e paga viagens para intercâmbios e torneios. Os outros R\$

FIGURA 5: *Estação Brasil* (Fragmento) (GEP)  
 Fonte: BIZON, A. C., FONTÃO, E., 2005, p. 95.

A atividade traz uma reportagem retirada também do *Estado de São Paulo* sobre a ginasta Daiane dos Santos e sobre a dificuldade de ser encontrado patrocínio para o clube que ela representa. Acreditamos que a presença de um texto bem contextualizado e que traz aspectos, não só linguísticos, como também culturais pode tornar rico o aprendizado e ampliar o conhecimento do aprendiz sobre a língua alvo. Após a leitura do texto, as autoras sugerem ao aluno, primeiramente, uma atividade em que será, de acordo com as condições de produção estabelecidas, feita uma proposta de patrocínio à ginasta (FIG. 6). Em continuidade a essa atividade, uma outra proposta de produção escrita, sobre a mesma temática, é feita, porém explorando-se um outro gênero: publicidade. Essa sequência de atividades é ilustrada na FIG.6, a seguir.



## Traçando linhas



1. Imagine que na época da publicação dessa notícia, uma empresa tenha se interessado em patrocinar Daiane. Você será o responsável pela área de marketing. Formalize uma proposta de apoio da empresa à atleta. Explícite:
  - Cada quesito oferecido (ajuda de custo, equipamentos de treino, treinadores, viagens etc.), demonstrando, inclusive, os custos de cada um;
  - Os compromissos que a atleta deverá cumprir: uso do logotipo da empresa em bonés e *colants*; aparecimento em anúncios de TV, revista, jornal; visita a instituições filantrópicas; etc.
2. Cinco anos depois...  
O patrocínio de sua empresa se efetivou e a atleta vem apresentando excelente desempenho. Elabore uma campanha publicitária, a ser veiculada em revistas de todo o país, homenageando a atleta. No texto da propaganda, você pode, por exemplo, relacionar a imagem de sucesso da atleta à da empresa patrocinadora e enfatizar a importância do incentivo ao esporte. Colha alguns dados na reportagem a seguir:

FIGURA 6: *Estação Brasil* (GEP)

Fonte: BIZON, A. C., FONTÃO, E., 2005, p. 96.

As atividades ilustradas na FIG.6 evidenciam que os autores investiram na elaboração de uma obra destinada a estudantes com proficiência básica na língua portuguesa. Ressaltamos que, dos gêneros que compõem a obra EB: 61% são explorados para a produção, 32% explorados para a leitura e 7% dos gêneros não são explorados na obra.

Em EB são muitos os exemplos de atividades – que no caso chamaríamos mais apropriadamente de tarefas comunicativas – que partem de um gênero para propor a elaboração de outro gênero. De acordo com Nunan (1989, p.10), tarefa constitui-se em: “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto o foco da atenção está principalmente voltado para o significado mais do que para a forma”. Para esse autor, tarefa é definida como um meio pelo qual os alunos compreendem a língua alvo e trabalham com ela, a fim de promover uma interação com propósito comunicativo.

Acreditamos que, por meio de atividades assim, os alunos possam engajar-se em uma interação metacomunicativa (direcionada para o mundo real – atividades voltadas para o significado) ou metalinguística (direcionada para o foco pedagógico – atividades voltadas para a gramática contextualizada e reflexiva). Esse tipo de tarefa é recorrente no exame de proficiência de português do Brasil – CELPE-Bras.

### 4.3. *Terra Brasil* – Curso de língua e cultura

*Terra Brasil* é uma obra que apresenta diversidade de gêneros e que também apresenta uma preocupação com a funcionalidade das categorias textuais ao longo da obra. No QUADRO 3, abaixo, apresentamos a diversidade e ocorrência de gêneros, ao longo de TB.

QUADRO 3:

Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático *Terra Brasil*

<b>Gênero</b>	<b>Ocorrências</b>
Informe	13
Música	12
Adivinha	12
Foto	6
Reportagem	6
Anúncio	3
Conto	3
Folheto informativo	2
Mapa	2
Placas	2
Tirinha	2
Biografia, E-mail produção, Planta, Bilhete, Filme, Peça publicitária, Previsão do tempo, Mensagem de secretária eletrônica, Roteiro, Manifesto, Quadrinha popular, Receita, Panfleto promocional, Ficha, Regras do futebol, Crônica, Carta do leitor, Teste, Para-choque de caminhão, Poema, Quadro (pintura), Lenda.	1

Fonte: DELL'ISOLA, R. L.P., ALMEIDA, M. J. A. de, 2008.

Ao longo do trabalho de levantamento dos gêneros em TB, constatamos que em cada unidade há a presença de pelo menos um novo gênero textual que ainda não havia sido

explorado na obra. Como no livro EB, há também, em TB, a proposição de tarefas comunicativas.

No GRÁFICO 5, apresentamos a distribuição dos gêneros ao longo da obra.

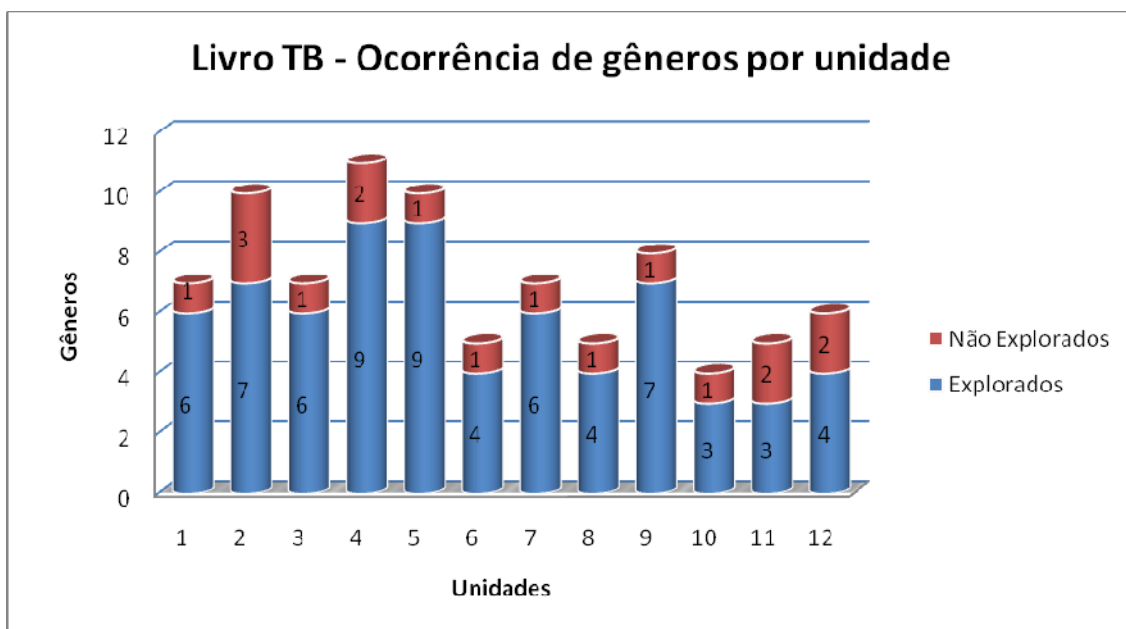


GRÁFICO 5: Ocorrência de gêneros por unidades do livro *Terra Brasil*  
Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

É possível perceber, a partir da leitura do GRÁFICO 5, que TB concentra maior número de gêneros nas cinco unidades iniciais. Na análise desse material, constatamos também que há uma gradação em relação ao nível de dificuldade das atividades, ao longo da obra. Enquanto na unidade 4, por exemplo, é solicitado ao aluno que, a partir de determinadas condições de produção, ele elabore o roteiro de um passeio ecológico, na unidade 10 o aluno tem como proposta de trabalho dar continuidade ao conto “Carteira”, de Machado de Assis.

Lembramos que TB é uma obra dirigida a alunos de nível básico a intermediário. Conforme exposto na apresentação do livro, as unidades de 1 a 4 têm como público alvo os principiantes e as demais unidades (5 a 12) destinam-se a alunos que já têm conhecimento básico da língua e buscam aperfeiçoamento.

No GRÁFICO 6, podemos visualizar como é feita a exploração dos gêneros em TB.

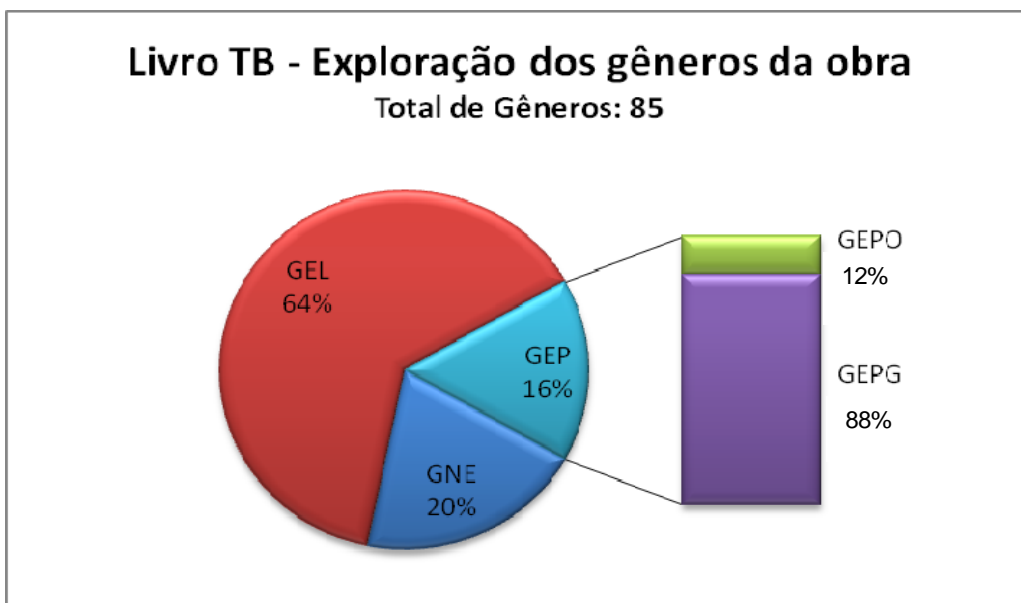


GRÁFICO 6: Exploração dos gêneros no livro *Terra Brasil*

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Há, assim como nos outros livros, a predominância – 64% – de gêneros que são propostos para atividades de leitura. Apresentaremos a seguir exemplos de exploração da leitura e produção em TB.

A atividade a seguir (FIG. 7) explora a leitura do gênero textual anúncio, que traz informações sobre o Mercado Central de Belo Horizonte.

## Mercado Central

Leia este anúncio.



FIGURA 7: *Terra Brasil* (GEL)

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P., ALMEIDA, M. J. A. de, 2008, p. 52.

Após a leitura do anúncio, o aluno deve responder às seguintes questões, que verificam a capacidade de compreensão leitora dele, por meio da exploração de informações explícitas e implícitas no texto.

I. Você está com vontade de visitar o famoso Mercado Central. O anúncio diz que “é fácil chegar ao Mercado Central”:

Qual é o endereço desse local?

O que é vendido lá?

Este anúncio é também um convite: “Venha conhecer a nossa fama.”

O que é “fama”?

FIGURA 8: *Terra Brasil* (GEL)

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P., ALMEIDA, M. J. A. de, 2008, p. 53.

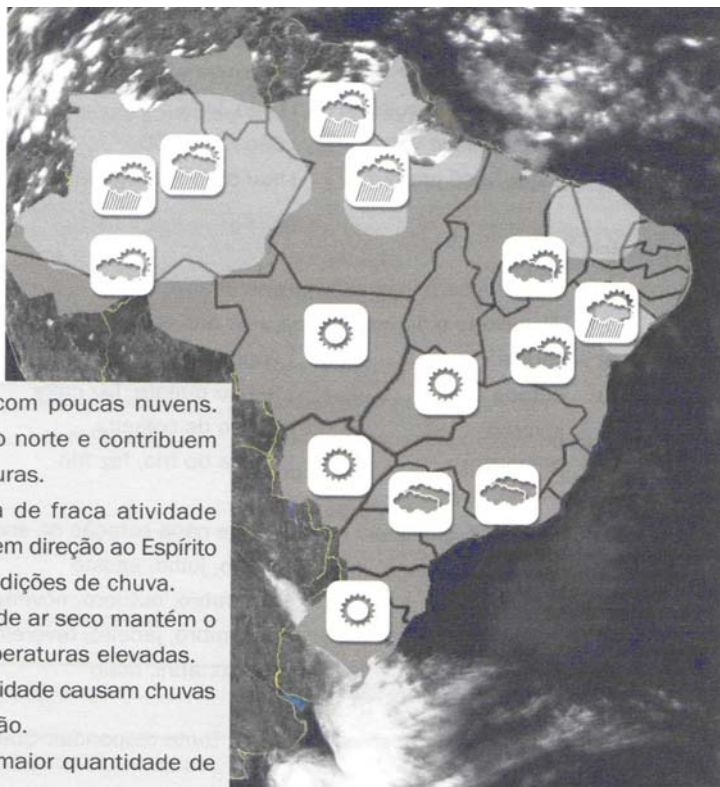
O anúncio publicitário, sendo um gênero presente na publicidade escrita, deve ser explorado no espaço da sala de aula, uma vez que oferece riqueza de elementos linguísticos e discursivos. Especificamente nos anúncios publicitários, podemos levantar a questão de quem anuncia, o que é anunciado, para quem, quando, onde, por quê, para quê e como. A resposta a essas perguntas permite que o aluno construa um perfil do anunciante e também do público alvo.

À medida que são feitas as representações da situação, pode-se partir para uma discussão da instância de enunciação. Esses conhecimentos já podem fazer parte do conhecimento de mundo que o aluno leva para a sala de aula e isso pode ser um facilitador para a identificação dos propósitos do anúncio.

Outro aspecto que justifica a presença do gênero anúncio em um livro didático de LE é a variedade lexical, elemento importante para a compreensão de um anúncio publicitário em língua estrangeira. No caso do texto em análise, seria interessante explorar o jogo de palavras proposto no *slogan*: “É fácil chegar ao Mercado Central. Difícil é a saideira.”. Uma vez trabalhados, tais elementos podem ajudar a garantir uma melhor compreensão da forma de organização e disposição dos anúncios publicitários.

Apresentamos agora, um exemplo de gênero explorado para produção em TB, que envolve o trabalho com mais de um gênero. Em um primeiro momento é fornecido ao aluno um mapa com a previsão do tempo no Brasil e, a partir da interpretação das informações colhidas, o aluno parte para o desenvolvimento da atividade, conforme ilustrado na FIG. 9.

## Previsão do tempo



Em grupo, observe o clima do Brasil e leia as legendas.

Imagine que você mora no Rio de Janeiro e, às 7 horas da manhã do dia 1º de julho, ouviu o seguinte recado na secretária eletrônica, deixado por um amigo repórter que está no Brasil:

*Oi, pessoal, aqui é o Hans. Estou viajando pela Amazônia há dez dias e já terminei a reportagem que vim fazer aqui. Na manhã do dia 1º de julho pego um voo direto de Manaus para o Rio de Janeiro. Deu vontade de rever vocês, meus amigos, e curtir a cidade. Se vocês acharem boa idéia, podemos ir ao Pão de Açúcar para ver a cidade lá do alto. Será que dá? Quero muito sol e praia antes de voltar para Munique. O que acham? Respondam o mais cedo possível. Mandem uma mensagem eletrônica para mim. Até mais!*

Baseando-se nas informações sobre o tempo, publicadas no jornal, responda imediatamente a mensagem do Hans e dê sua opinião sobre os planos de ir ao Pão de Açúcar e à praia.

Data: 1/7/2008 | Horário: 7h30

De: \_\_\_\_\_ | Para: hanz@uaimail.com.br | Assunto: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

FIGURA 9 : Terra Brasil (GEP)

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P., ALMEIDA, M. J. A. de, 2008, p. 98.

Consideramos esse um bom exemplo de funcionalidade dos gêneros em um LD de PLE. Essa atividade, que explora primeiramente a leitura, envolve mais de um gênero (previsão do tempo, recado de secretária eletrônica e *e-mail*) e tem como propósito a produção de um *e-mail*. Interessante notar que o aluno deve, para a execução da tarefa, ser capaz de interpretar

o mapa com a previsão do tempo, compreender a mensagem deixada na secretária eletrônica e selecionar informações para responder ao amigo via mensagem eletrônica. Acreditamos com CRISTÓVÃO (2000) que essa atividade propicia o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das linguístico-discursivas do aprendiz. Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que

*Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento da sua apropriação. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 74, grifo dos autores).*

A atividade em análise mostra, por meio dos gêneros, como um material didático pode favorecer a intervenção do aprendiz em situações de comunicação que lhes correspondam a situações reais de uso da língua.

TB é uma obra que privilegia o trabalho com a leitura; 64% dos gêneros presentes no livro são explorados dentro da categoria GEL. Apesar de 16% dos gêneros serem explorados para produção, verificamos em nossa análise que as propostas são consistentes e demonstram uma preocupação das autoras com a função sociocomunicativa dos gêneros propostos nas atividades. 20% é a percentagem dos gêneros presentes na obra, mas que não foram explorados; lembramos que esse índice deveu-se ao fato de que em cada unidade há a indicação de uma música, mas que apenas uma delas foi explorada como atividade de leitura.

#### **4.4. *Novo Avenida Brasil 1***

No QUADRO 4, a seguir, sistematizamos os diferentes gêneros trazidos no livro AB e a ocorrência de cada um deles ao longo do material.



## QUADRO 4:

Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático *Novo Avenida Brasil 1*

Gênero	Ocorrências
Nota	9
Anúncio	9
Notícia	3
Ficha	3
Carta	3
Depoimento	2
Recado, Cardápio, Foto, Placas de trânsito, Classificados, Estatística, Verbetes de dicionário, Relato, Calendário, Música, Pintura, Instrução, Biografia, Convite, Carta do leitor, Mapa, E-mail.	1

Fonte: LIMA, E.E., ROHRMAN, L., ISHIHARA, T., IUNES, S., BERGWELER, C., 2008.

O *Novo Avenida Brasil 1* apresenta menor ocorrência de gêneros (46), quando comparado aos outros livros que compõem nosso *corpus*. Porém lembramos que, diferentemente, das outras obras em análise, AB divide-se em três volumes. Conforme descrição da obra apresentada no capítulo de metodologia desta pesquisa, o livro AB organiza-se em 6 unidades de conteúdo e prática e em outras 6 unidades de exercícios. No GRÁFICO 7, expomos a distribuição dos gêneros ao longo da obra.

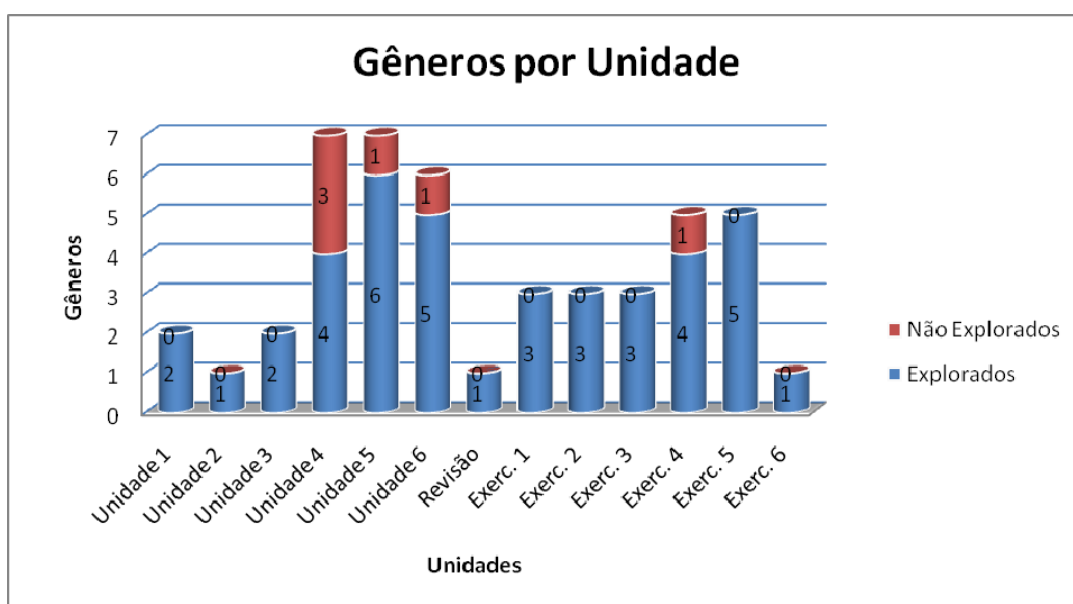


GRÁFICO 7: Ocorrência de gêneros por unidade do livro *Novo Avenida Brasil 1*

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Há uma coincidência em relação às unidades 4 e 5 de conteúdo e as unidades 4 e 5 de exercícios. Nas duas partes do livro, são essas as unidades que apresentam maior ocorrência de gêneros. Percebemos também que, embora haja em AB uma parte dedicada a exercícios, a presença dos GTs se dá ao longo de todo o livro.

O GRÁFICO 8 abaixo apresenta a porcentagem de gêneros explorados para leitura e gêneros explorados para produção.

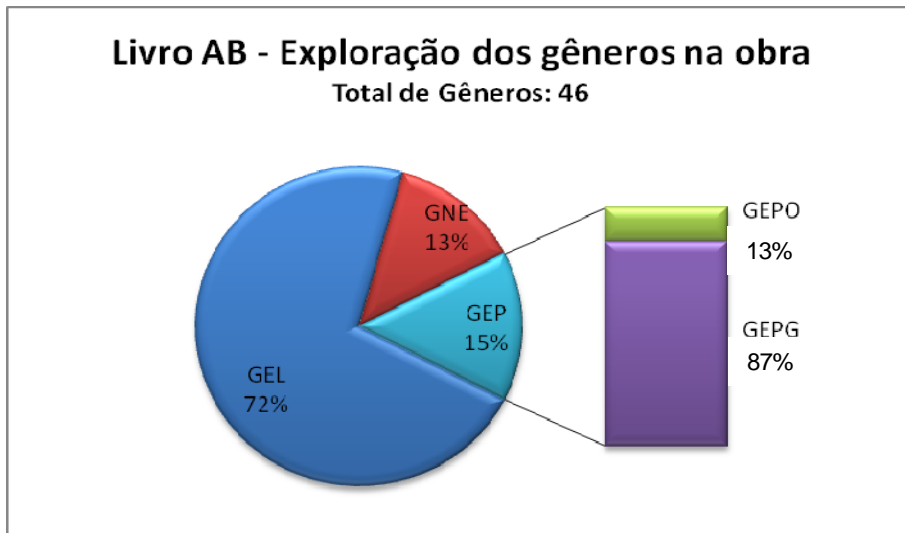


GRÁFICO 8: Exploração dos gêneros no livro *Novo Avenida Brasil 1*  
Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Notamos que em AB, talvez por ser este o primeiro volume da coleção, pouco é trabalhada a produção de textos, ao passo que as atividades de leitura aparecem em número consideravelmente maior, 72%. Apresentamos, primeiramente, um exemplo de atividade que explora a compreensão leitora.

O LD traz uma notícia sobre um programa de qualificação de mão de obra para a construção civil. Após a leitura do texto, são propostas aos alunos algumas perguntas e, depois, a seguinte atividade (FIG.10):

7. O que significa: 'qualificação da mão-de-obra'?

a)  incluir os custos do trabalho no preço da construção.

b)  construir com ajuda do computador.

c)  escolher os trabalhadores.

d)  melhorar a qualidade do trabalho profissional

mão-de-obra. S. f 1. Trabalho manual de operário, artífice etc.: "Na marcenaria francesa é inexcedível a perfeição da mão-de-obra nos móveis de luxo." (Ramalho Ortigão, Notas de Viagem, p. 192). 2. Despesa com esse trabalho. 3. Aqueles que o realizam: Há muita falta de mão-de-obra especializada. 4. Bras. Coisa difícil, complicada, |Sin., lus. (nesta acepç.): bico-de-obra) (Pl.: mãos-de-obra.)

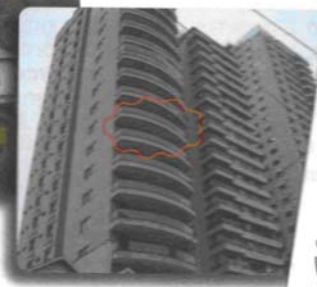
FIGURA 10: *Novo Avenida Brasil I(GEL)*

Fonte: LIMA, E.E., ROHRMAN, L., ISHIHARA, T., IUNES, S., BERGWEILER, C. 2008, p. 41.

A atividade de interpretação é, apesar de simples, a que traz uma forma produtiva de se trabalhar o gênero verbete de dicionário. Depois de contextualizado o tema, os autores apresentam a definição de uma palavra para que o aluno compreenda a utilização da mesma dentro da situação retratada. Faz-se interessante notar que, nessa atividade, o aluno tem a oportunidade de conhecer as outras acepções da palavra “mão-de-obra”.

Exemplificamos a seguir uma atividade que explora a produção do gênero carta em que é fornecido ao aluno um modelo como texto-base.

### C1 9 Uma carta



#### Resposta à carta. Diga:

- que você está bem
- que você prefere a casa/o apartamento porque ...
- que você quer ter mais informações (preços, m<sup>2</sup>, quantos quartos/banheiros, piscina, ...)

Querida Rita!

Está tudo bem aqui. Tenho muito trabalho, mas o ambiente no escritório é agradável. No escritório, não tenho problemas. Meu problema é encontrar uma casa para nós. Ou um apartamento, não sei. Mando-lhe estas duas fotos. Examine-as e diga-me se você quer morar numa casa (a da foto), bem longe da cidade, longe de tudo, ou num apartamento (indiquei o prédio na foto) grande, bonito, com terraço, perto de boas escolas, de lojas, perto de tudo. Visitei a casa e o apartamento. Gostei dos dois.

Não sei o que fazer.

Responda logo.

Um beijo

Caio

FIGURA 11: *Novo Avenida Brasil I(GEP)*

Fonte: LIMA, E.E., ROHRMAN, L., ISHIHARA, T., IUNES, S., BERGWEILER, C. 2008, p. 88.

A carta pessoal é um gênero comumente encontrado em LDs e que, apesar de ser, hoje, muitas vezes substituída por *e-mails* e outros gêneros, não perde sua função comunicativa e pedagógica. Bazerman (2005, p. 83) identifica na carta um papel especial no surgimento de gêneros distintos. Ao possibilitar a comunicação direta entre indivíduos, em circunstâncias específicas, “parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem-se desenvolver”. Marcuschi (2005b, p. 64) classifica a carta como um texto que envolve um contexto comunicativo, que pode ser um “fenômeno empírico global e um fato social consolidado nas práticas discursivas diárias”.

Na atividade em análise, percebemos que as condições são bem delimitadas, orientando a escrita do gênero. Lembrando que em nossa pesquisa trabalhamos com o volume 1 do *Novo Avenida Brasil*, ressaltamos que o aluno que utiliza esse livro estará, provavelmente, em um nível básico de conhecimento da língua portuguesa; logo, fazem-se necessárias orientações precisas para o cumprimento do propósito comunicativo. Acreditamos que a ênfase dada às atividades de leitura, 72% (frente a 15% dos GEP), também seja justificada pelo fato de ser esse o primeiro, de outros dois volumes que ainda serão lançados no mercado.

#### 4.5. *Muito Prazer* – Fale o Português do Brasil

Apresentamos no QUADRO 5 a ocorrência e diversidade de gêneros no livro MP, última obra de nosso *corpus* a ser analisada.

#### QUADRO 5:

Diversidade e ocorrência de gêneros no livro didático *Muito Prazer*

<b>Gênero</b>	<b>Ocorrências</b>
Redação	18
Reportagem	5
Mapa	3
Nota	3
MSN	2
Cardápio	2
Texto informativo	2
Resenha de filme	2
Artigo	2
Recado, Cheque,	1

Documentos oficiais, Guia de restaurante, Relato, Guia de parques, Planta, Classificados, Sinopse de livro, Bilhete, Recado, Roteiro de viagem, Notícia, Impostos, Entrevista	
---	--

Fonte: FERNANDES G. R. R., FERREIRA, T. L. S. B., RAMOS, V. L., 2008.

Constatamos que MP, apesar de ser um livro composto por 20 unidades, não explora muito o trabalho com gêneros textuais. A obra apresenta uma variedade de 24 gêneros, que ocorrem 54 vezes no livro.

O GRÁFICO 9 mostra como se dá a distribuição dos gêneros ao longo da obra.

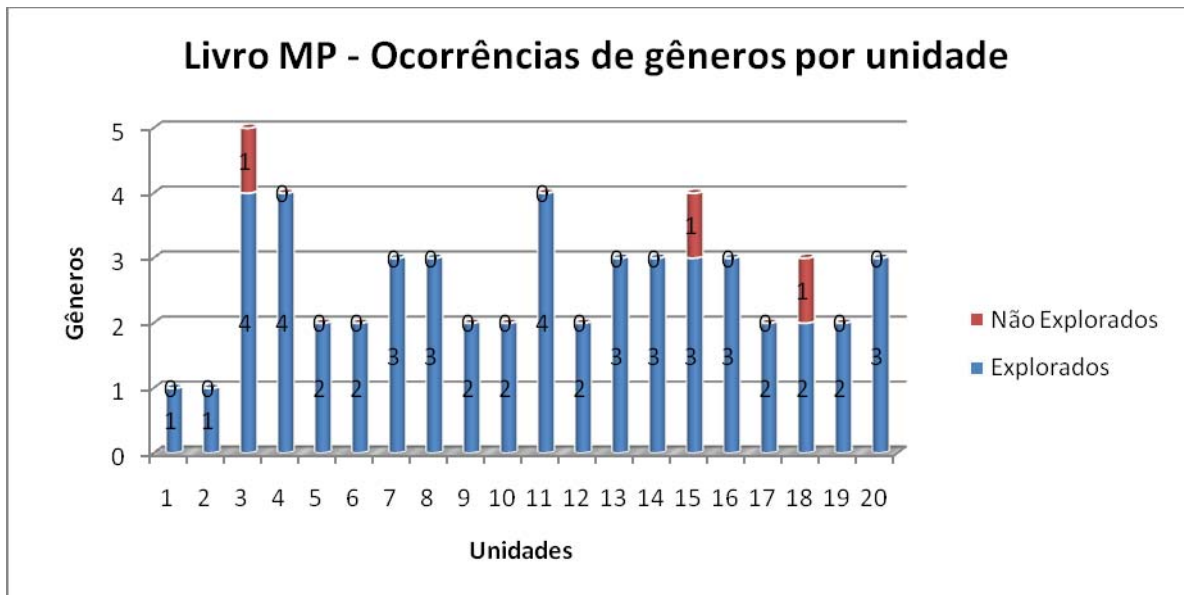


GRÁFICO 9: Ocorrência de gêneros nas unidades do livro *Muito Prazer*

Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Notamos que a unidade que apresenta o maior número de gêneros é a unidade quatro, na qual encontramos 5 deles. A distribuição das categorias textuais em MP é feita de forma relativamente equilibrada. No GRÁFICO 10 a seguir podemos visualizar como foram explorados os gêneros presentes na obra.

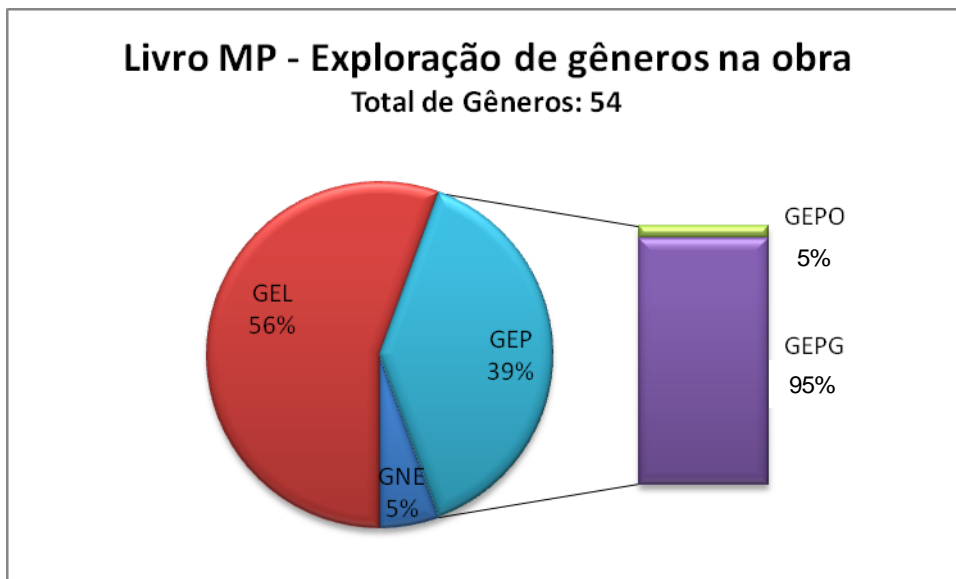


GRÁFICO 10: Exploração dos gêneros no livro *Muito Prazer*  
Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Apesar de, considerando-se a extensão da obra, não haver muitos gêneros em MP, há quase 100% de exploração dos gêneros que a compõem.

A atividade abaixo (FIG.12) ilustra como os gêneros são explorados para leitura.

**LEITURA**  
**Classificados**

Leia os classificados abaixo e responda as perguntas.



**BOITUVA**  
R\$ 200.000 Casa Térrea, 3 dorms,  
Cond. fech. [www.imobnovolar.br](http://www.imobnovolar.br)



**ATIBAIA**  
R\$ 149.900 V. Rica 5 min centro  
vdo casa térrea, terr 10 x 30 -  
(21)8888-9888 c/Júlio



**JARDINS**  
R\$ 1.390.000 Novo! Imponente  
Edifício c/Ótimo Lazer. 3 Sts.  
hidro, dep.empr., home office, 3  
gar - 8888-2321



**ALPHAVILLE**  
R\$ 180.000 Apto 3 dorm, 2  
vgs, 76[m2] á. ú., coz. plan.,  
Tr.Lourdes 8888-8181



**VL CLEMENTINO**  
R\$ 150.000 Próx. ao Hospital S.  
Paulo, 3dorms, 1banh. soci dir.  
propr. - (11) 8888-1111 h.c.



**ACLIMAÇÃO**  
Vista p/ parque, 4 dorm sts, 3 ou  
4 gars, (+) dep, (11) 8888-3838  
c/ Mariana

FIGURA 12: *Muito Prazer* (GEL)

Fonte: FERNANDES G. R. R., FERREIRA, T. L. S. B., RAMOS, V. L., 2008, p. 154.

Primeiramente, foram apresentados anúncios de venda referentes a diferentes apartamentos. Após a leitura e interpretação deles, são propostas aos alunos questões para verificação de leitura, conforme exposto a seguir (FIG. 13).

UNIDADE 8 EU GOSTARIA DE VER UM APARTAMENTO PARA COMPRAR

NOTE QUE...	
dorm = dormitório	Hidro = hidromassagem
Gar = garagem	Vgs = vagas (para carros)
Dep = depósito	m <sup>2</sup> á. ú. = metros quadrados de área útil
Vdo = vendo	coz. plan = cozinha planejada
Terr = terreno	Cond. fech. = condomínio fechado
Tr. = tratar/ falar com	Banh. soci = banheiro social
Dep. Empr = dependência de empregada	

1. Qual apartamento nunca foi usado?  
\_\_\_\_\_
2. Qual imóvel fica próximo a um hospital?  
\_\_\_\_\_
3. Quais anúncios mencionam a área?  
\_\_\_\_\_
4. Qual anúncio é de uma imobiliária?  
\_\_\_\_\_
5. Quais mencionam o valor?  
\_\_\_\_\_
6. Por qual anúncio você se interessa mais? Por quê?  
\_\_\_\_\_

FIGURA 13: *Muito Prazer* (GEL)

Fonte: FERNANDES G. R. R., FERREIRA, T. L. S. B., RAMOS, V. L., 2008, p. 155.

A atividade propõe ao aluno a busca de informações específicas a partir da leitura de classificados. Esses textos configuram um gênero publicado em jornais cuja função sociocomunicativa pode ser vender, alugar ou trocar produtos e serviços diversos. Essas atividades nos revelam o aspecto social e interativo dos gêneros, principalmente de gêneros publicados em jornais, um meio de comunicação que atinge várias esferas da atividade social. Embora os “classificados”, nessa atividade, tenham sido pouco explorados na sua função sociocomunicativa, o fato de as autoras terem ressaltado no quadro “Note que...” as formas de abreviação, já é indício de que o aspecto linguístico é considerado importante para que os alunos “decifrem” as abreviações que são comumente feitas nesse tipo de gênero que, assim como outros anúncios, também pretende persuadir o leitor.

Uma temática que geralmente mobiliza a atenção e engajamento dos alunos em uma aula de LE é a discussão sobre filmes. Não seria generalização afirmar sobre esse assunto que todos os alunos tenham alguma observação a ser compartilhada. A última atividade analisada nesta pesquisa traz como proposta de escrita a produção do gênero crítica de filmes ou resenha, conforme definição de Fiorin (1993), adiante.

Vejamos, primeiramente, a FIG. 14, exemplo de GEP retirado de MP.

**LEITURA**  
**Destaques**

**A.** Leia as críticas de filmes, retiradas da Revista Veja Rio, e responda as perguntas:

<p><b>HAIRSPRAY – EM BUSCA DA FAMA</b> Duração 117 min. Censura: Livre. Gênero: Musical Cotação: ☆☆☆☆☆</p> <p>Mais informações: de Adam Shankman (Hairspray, EUA/Inglaterra, 2007). Ambientada em 1962 na Baltimore natal de John Waters (diretor do filme homônimo de 1988, que originou o musical da Broadway de 2002), a trama mostra o conservadorismo do lugar. Mas Tracy Turnblad (Nikki Blonsky) muda o rumo das coisas. Gorducha e cheia de energia, ela adere à moda dos cabelos armados e tem um sonho: participar de um programa de canto e dança na TV. O galãzinho da atração, Link Larkin (Zac Efron, de High School Musical), encanta-se com seu gingado e a ajuda a chegar lá. A fofa vira estrela e modelo de comportamento. Há letras engajadas e ritmo suingado num musical divertido e empolgante. John Travolta, em papel menor, rouba a cena como a mãe da protagonista. <b>CINEMAS EXIBINDO ESTE FILME</b> UCI New York City Center Sala 11</p>	<p>Horário: 14h35, 17h10, 19h50, 22h30. Domingo (18) e terça (20)</p> <p><b>MEU MELHOR AMIGO</b> Duração 96 min Censura: Livre Gênero: Comédia Cotação: ☆☆☆☆☆</p> <p>Mais informações: de Patrice Leconte (Mon Meilleur Ami, França, 2006). Arrogante e antipático, François (Daniel Auteuil) só tem olhos para sua loja de antiguidades em Paris. Como as amizades dele se restringem aos colegas de profissão, a sócia decide fazer uma aposta: François terá dez dias para apresentar o melhor amigo. Como o comerciante ficou enfurnado nos negócios a vida toda, a tarefa será quase impossível. Mas eis que surge o boa-praça Bruno (Dany Boon). Falastrão e solitário, esse humilde taxista vai adicionar simpatia e doçura no amargo cotidiano de François. Diretor de pérolas como Um Homem Meio Esquisito (1989), o francês Patrice Leconte traz agora uma sentimental comédia de apelo popular sem descambar nas emoções fáceis. Divertida no ponto certo, a fita</p>	<p>ganha brilho com a surpreendente atuação do desconhecido Boon que, acredite, rouba a cena do versátil Auteuil. <b>CINEMAS EXIBINDO ESTE FILME</b> Estação Barra Point Sala 2 Horário: 15h30, 19h30st Estação Ipanema Sala 2 Horário: 13h15, 15h15, 17h15, 19h15, 21h15</p> <p><b>A FAMÍLIA DO FUTURO</b> Duração 102 min Censura: Livre Gênero: Animação Cotação: ☆☆☆☆☆</p> <p>Mais informações: de Stephen Anderson (Meet the Robinsons, EUA, 2007). Animação por computadores com graça, agilidade e colorido farto sob a grife dos estúdios Disney. Na trama, o órfão Lewis chegou aos 13 anos com a criatividade de um pequeno gênio. Durante uma apresentação numa feira de ciências, surge o estranho Wilbur, que levará Lewis a conhecer as maravilhas do mundo do futuro. <b>CINEMAS EXIBINDO ESTE FILME</b> Cinemark Downtown Sala 4 Horário: (em 3D, dubl.): 12h05. Quarta (21) e quinta (22) não haverá sessão CI Kinoplex</p>
--	--	--

Adaptado de <http://vejabrasil.abril.com.br/rio-de-janeiro/a/filmes/>

FIGURA 14: *Muito Prazer* (GEP)

Fonte: FERNANDES G. R. R., FERREIRA, T. L. S. B., RAMOS, V. L., 2008, p. 253.



Depois de lida a crítica dos filmes propõe-se aos alunos a seguinte atividade de produção escrita:

## REDAÇÃO

Qual foi o melhor ou o pior filme que você já assistiu? Escreva uma crítica para um jornal, revista ou blog brasileiro.

---

---

---

---

---

---

---

FIGURA 15: *Muito Prazer* (GEP)

Fonte: FERNANDES G. R. R., FERREIRA, T. L. S. B., RAMOS, V. L., 2008, p. 254.

Apoiando-nos em Fiorin (1993), consideramos como resenha a elaboração de uma crítica de filme a ser publicada em um meio de comunicação. O linguista defende que resenhar é o mesmo que estabelecer uma relação das propriedades de um objeto, enumerar cuidadosamente seus aspectos relevantes, descrever as circunstâncias que o envolvem. Ele acrescenta que o objeto resenhado pode ser qualquer acontecimento da realidade, como uma comemoração solene ou textos e obras culturais, como um romance, um filme, uma peça teatral. Para esse linguista o gênero “resenha” pode ser classificado em “resenha descritiva” (aquela que não apresenta nenhuma apreciação ou julgamento de quem a produziu) e “resenha crítica” (aquela que apresenta um juízo crítico do resenhador). A atividade em análise sugere que o aluno escreva a crítica do pior ou do melhor filme que ele já assistiu. Como há o julgamento de valor acreditamos com Motta-Roth (2002) que o estudante deverá elaborar um texto crítico por excelência, tendendo, ora para um lado mais avaliativo, ora para um ângulo mais descritivo, dependendo das circunstâncias que o envolvam. Além de considerar a condição de que ele produzirá um texto a ser publicado em algum veículo de comunicação.

Salientamos a importância de propostas como essa que, além de explorar as questões linguísticas e um gênero de ampla circulação social, trabalham também com o conhecimento de mundo do aluno, estimulam a capacidade de persuasão e dão a ele a oportunidade de expressar-se livremente em relação àquilo que irá escrever.

*Muito Prazer* é uma obra destinada a estudantes do nível básico ao intermediário e que também privilegia a exploração dos gêneros para desenvolver a habilidade de leitura; 56% das atividades que envolviam categorias textuais, destinavam-se à compreensão leitora. A percentagem de gêneros explorados para leitura é alta, 39%. Apenas 5% por gêneros que compõem MP não foram utilizados para nenhuma atividade na obra.

Para finalizar este capítulo, vamos tecer alguns comentários que merecem destaque.

Ao fazermos uma comparação em relação à quantidade, à ocorrência e à forma de exploração de gêneros presente em cada uma das obras, temos como representação o GRÁFICO 11.

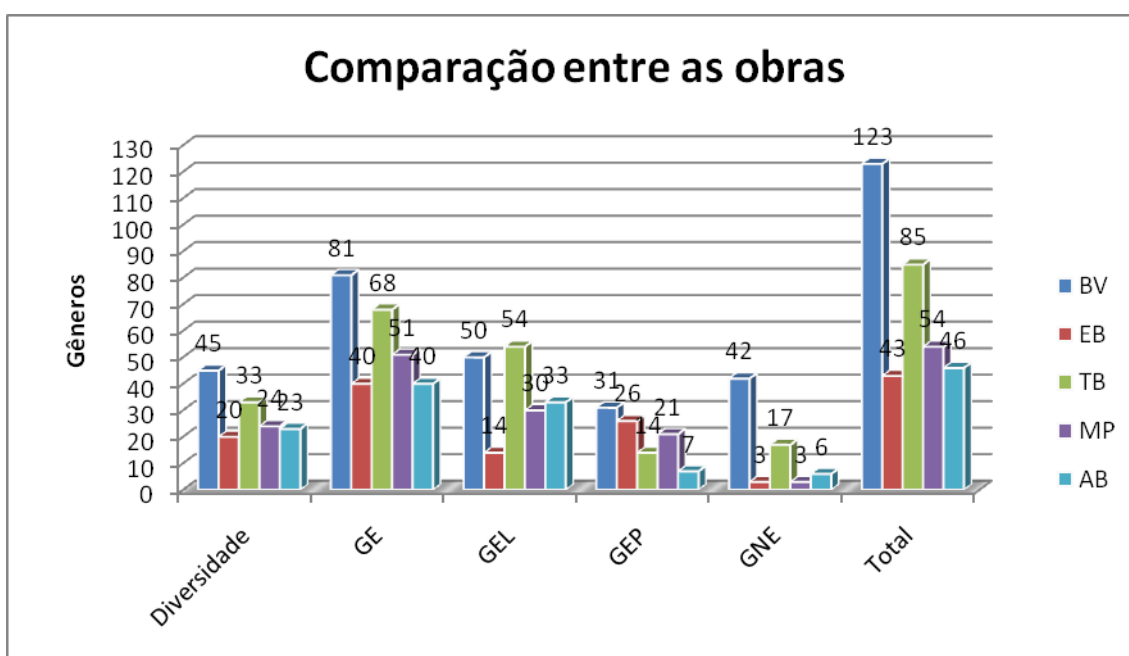


GRÁFICO 11: Comparação entre as obras  
Fonte: Resultados obtidos nesta pesquisa.

Por meio dos resultados obtidos na pesquisa, constatamos que o livro *Bem-Vindo!*, que apresentou a ocorrência de 123 gêneros, explora pouco os textos que traz na obra, como já apontado no capítulo de análise. A maioria das atividades elaboradas a partir dos gêneros não exploram, ou exploram insuficientemente, seu potencial linguístico, social, visual, lúdico, intercultural.

*Estação Brasil* foi a obra que, proporcionalmente ao número de capítulos que a compõem – apenas quatro –, mais propôs atividades envolvendo GTs. Das 43 categorias textuais presentes na obra, 40 são exploradas em alguma atividade. Nessa obra também, em mais de um momento, as autoras utilizaram a leitura de um gênero para propor a produção de outro gênero, como pode ser observado na FIGURA 6, do capítulo de análise. Apesar de não mencionarem o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), as tarefas propostas em EB assemelham-se muito ao exame, que tradicionalmente cobra dos candidatos a produção de algum gênero textual.

*Terra Brasil* mostrou-se um livro didático com grande ocorrência – 85 – e ampla diversidade de gêneros – 33. Esse livro também privilegia as atividades de leitura e explora, de forma bastante funcional, os gêneros que são propostos para as atividades de produção. Apresenta propostas comunicativas de se trabalhar língua e cultura, propondo a execução de tarefas como desafios (para descrição detalhada da obra, vide ANEXO C). O trabalho com os gêneros nessa obra é diversificado, considerando a função dos gêneros em muitas das atividades propostas.

O *Novo Avenida Brasil 1* é uma obra que organiza as unidades de forma dinâmica e privilegia a leitura; dos 46 gêneros presentes no livro, 33 são voltados para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Trabalha muitos anúncios, porém a maioria voltada para a compreensão leitora.

Por último, *Muito Prazer* destacou-se como uma obra que, apesar de não apresentar grande ocorrência de gêneros (apenas 54 em uma obra composta por 20 unidades), explora satisfatoriamente aqueles que se propôs a trabalhar, como é apresentado na FIG.14, em que é possível perceber o cuidado das autoras em apresentar as condições de produção da atividade proposta.

De um modo geral, constatamos adequação ao serem explorados os gêneros apresentados nas obras pesquisadas. Houve, entretanto, casos em que a exploração dos gêneros nos pareceu inadequada. Um deles foi verificado em BV, outro em AB.

BV, na página 78 (ANEXO E), traz um exemplo de exploração pouco adequada do gênero carta. O enunciado traz a seguinte informação “Você foi convidado a passar um fim de semana em algum lugar. Escreva uma pequena carta agradecendo o convite e desculpando-se por não poder

ir”. O enunciado ainda solicita que o motivo da recusa seja explicado e apresenta um exemplo a ser seguido.

Consideramos pouco adequada a exploração do gênero, primeiro pela imprecisão do enunciado “Você foi convidado a passar um fim de semana em algum lugar” e, principalmente, pelo fato de que o gênero carta não seria o mais apropriado para a situação contextualizada. Questionamo-nos se, nesse caso, não seria mais pertinente a proposição de um *e-mail*, pela dinamicidade característica desse gênero.

Na pág. 76 (ANEXO F) a obra AB traz uma atividade de leitura; propõe-se uma carta do leitor, dirigida ao editor de uma revista fictícia *The International Home Magazines*, na qual uma moça de 23 anos se descreve informando seu desejo de corresponder-se com “rapaz solteiro ou divorciado (sem filhos), de 25 a 35 anos, alto, com boa situação profissional, esportivo, sincero e carinhoso”. Bezerra (2005, p. 210) vê a carta do leitor como “um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário que não se conhecem, atendendo a diversos propósitos comunicativos como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar entre outros”. Para Costa (2005), a carta do leitor é um meio de medir o sucesso de artigos publicados nos jornais e revistas, sendo essa carta uma resposta positiva ou negativa do que foi lido, além de constituir um dispositivo eficaz de divulgação de problemas nos quais, muitas vezes, pessoas defendem-se de serviços mal prestados, ameaçando denunciar seus responsáveis ao “escrever para os jornais”. Logo, consideramos que o gênero carta do leitor talvez não seja o mais apropriado para a situação proposta.

Esclarecemos que, nesta pesquisa, não se focalizou a avaliação da qualidade das atividades propostas para se explorar os gêneros textuais presentes nos LDs selecionados. A meta foi verificar e descrever a funcionalidade dos GTs que faziam parte das obras escolhidas em nosso *corpus*. Portanto, cabe ressaltar que, embora tenhamos observado diferenças significativas nas abordagens em cada obra, mantivemos nosso objetivo inicial.

A seguir, no capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais e apontamos algumas contribuições deste estudo para a área de Linguística Aplicada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se verificar a funcionalidade dos gêneros textuais apresentados em atividades propostas em livros didáticos de PLE, destinadas a adultos, publicados no Brasil na última década. O trabalho apresentou algumas abordagens dos estudos de gêneros, bem como sua importância no ensino. Também se apresentou a discussão sobre o livro didático e sua inserção no contexto ensino-aprendizagem de PLE, mostrando ser esse um canal através do qual múltiplos gêneros podem ser levados à sala de aula.

Para realizar nossa pesquisa, partimos da hipótese de que os livros didáticos de PLE, produzidos na última década, apresentariam ampla diversidade de gêneros textuais. Essa crença teve como fundamentação várias pesquisas na área da Linguística Aplicada que apontam os gêneros como importante ferramenta para inserção em uma língua. Teóricos como Marcuschi (2005, 2006, 2008), Bazerman (2005) Schneuwly e Dolz (2004) dentre outros sustentam a ideia de que os gêneros trazem subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais e como reconstruímos nossa identidade ao buscarmos alcançar nossos objetivos sociais e comunicativos. Diante dessa visão, são muitos os estudiosos que propõem os gêneros textuais (GTs) como instrumentos para um ensino de línguas mais eficiente (BAZERMAN, 2005; CRISTÓVÃO, 2005; DELL'ISOLA, 2007; DIONÍSIO e BEZERRA, 2005; LOUSADA, 2005; MARCUSCHI, 2005b; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; dentre outros).

Defendemos que a opção por organizar o ensino de LE em torno de gêneros textuais pode propiciar uma ação social efetiva, aproximando o professor das necessidades específicas dos alunos. Sendo assim, o LD que oferece não necessariamente mais gêneros, mas mais oportunidades de uso deles, pode contribuir de forma efetiva para que o professor, ao “servir-se” dos gêneros textuais propostos, possibilite ao aprendiz melhores condições para lidar com a compreensão e produção de textos desse gênero de forma consciente, crítica e eficaz. Cremos que se aprende uma língua estrangeira quando a língua faz sentido para o aprendiz e que os gêneros funcionam como instrumentos oferecendo a esse estudante oportunidades de uso da língua, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, seja interagindo pelo computador.

Acreditando, então, que encontraríamos grande variedade de gêneros, nosso objetivo foi investigar como esses textos estavam sendo utilizados nos livros didáticos selecionados para a

pesquisa. Nosso *corpus* de análise foi composto por cinco livros didáticos de PLE publicados nos últimos dez anos: *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, edição de 2000, *Estação Brasil: português para estrangeiros*, de 2005, *Terra Brasil – Curso de língua e cultura*, de 2008, *Novo Avenida Brasil 1*, de 2008, *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*, 2008.

Nossa pesquisa se orientou pela tese de que os gêneros textuais fazem parte de atividades de comunicação, de práticas sociais, estando a utilização deles associada aos objetivos e às ações pretendidas pelos que se encontram em uma situação comunicativa. Os gêneros que, segundo nossa perspectiva, podem ser caracterizados como o “texto em ação”, tal como defende BAZERMAN (2005), trazem representações de situações vividas que podem ser relacionadas a representações já cristalizadas por outras formações sociais. Como trabalhamos com o foco do ensino de português como LE, nosso propósito não foi verificar se as obras buscam ensinar os gêneros aos alunos, mas se esses LDs promoviam, por meio de categorias textuais, diversas situações de compreensão e produção que estivessem próximas ao uso real da língua alvo.

Os dados foram alcançados por meio do levantamento da ocorrência de gêneros em cada uma das obras. Os resultados obtidos atenderam à expectativa de encontrar ampla variedade de gêneros nos livros analisados. Porém, a funcionalidade desses textos nas obras nem sempre englobou a exploração dos gêneros como motivadores de ação sociocomunicativa.

Tendo em vista que situações comunicativas são estabelecidas a partir da utilização de diferentes gêneros textuais e também que há uma constante busca e preocupação com o desenvolvimento de um ensino mais contextualizado, no qual os conteúdos estejam articulados com elementos que façam parte do cotidiano e da realidade dos alunos, esperávamos encontrar, na utilização de gêneros textuais presentes nos LDs em análise, uma possibilidade de fornecer elementos úteis e práticos ao aprendiz de PLE. Constatamos em nossa investigação que os GTs, embora em diferentes proporções e formas de exploração, fazem parte da realidade dos livros didáticos de PLE que compõem o nosso *corpus*. Notamos também que em todas as obras analisadas há coincidências em relação aos gêneros. Em quatro dos livros localizamos os gêneros: cardápio, artigo, anúncio, notícia, carta e fotografia. Apenas o livro EB não apresenta nenhuma ocorrência de foto ou cardápio. Todas as obras propõem como produção o gênero carta. EB e TB são as obras que propõem a produção de gêneros mais complexos como artigo, peça publicitária e conto.

Concluimos que em todas as obras analisadas houve exploração dos gêneros quanto a sua funcionalidade. Contudo, destacamos *Estação Brasil* e *Terra Brasil* como as obras em que os gêneros textuais são mais explorados dentro de sua função sociocomunicativa. Nesses livros os gêneros selecionados como objetos de ensino destacaram-se por contribuírem para o objetivo da atividade proposta, transformando os exercícios escolares em situações concretas do cotidiano. A apresentação de situações-problema, principalmente em EB e TB, pode ser fator que motive o aluno a um maior engajamento no seu processo de aprendizado da língua alvo. Ler criticamente também é condição para que práticas de linguagem como as analisadas neste trabalho não sejam vistas apenas como pretexto para se treinar uma habilidade. O ensino de linguagem em sala de aula pode e deve fazer o aluno leitor questionar e produzir novos sentidos para os discursos que nos rodeiam. O livro *Muito Prazer*, embora com menor ênfase que nas duas obras anteriormente citadas, também faz a exploração dos gêneros para leitura e produção, considerando, em alguns casos, o potencial sociocomunicativo dos GTs.

O livro *Novo Avenida Brasil*, embora explore alguns gêneros para a produção, apresenta menor variedade de GTs, que se repetem bastante ao longo da obra. Parece-nos que o fato de ser tal volume direcionado a alunos de nível básico, possa justificar a repetição dos gêneros na obra.

No livro *Bem-Vindo!* a variedade de gêneros é grande, porém é a obra que apresentou maior percentual de gêneros não explorados, 34%.

Retomando, então, nossas perguntas desta pesquisa, diante dos resultados expostos, concluimos que, de fato, os atuais livros didáticos de português para estrangeiros, compreendidos em nosso *corpus*, apresentam diversidade de gêneros textuais em suas lições, embora nem sempre a ênfase na exploração do gênero recaia sobre o processo de comunicação. Na investigação detalhada dos LDs que fizeram parte de nosso *corpus*, notamos que há uma tendência decisiva de se trabalhar a língua por meio dos gêneros em obras como *Estação Brasil* e *Terra Brasil*. Essa tendência também pode ser observada em *Muito Prazer*, porém de forma menos acentuada.

Em todos os livros analisados encontramos atividades que, mesmo não sendo a maioria, envolviam propostas de comunicação que procuravam aproximar o aprendiz de situações reais da língua e que, nas obras *Estação Brasil* e *Terra Brasil* as autoras preocuparam-se em promover atividades que favorecessem o uso da LE, na execução de tarefas significativas ao aprendizado. Verificamos

também que, com exceção de EB, em todas as outras obras analisadas em nosso *corpus*, os gêneros são mais explorados para atividades de leitura que para atividades de produção (oral ou escrita).

Esses resultados demonstram que há, por parte dos elaboradores de livros didáticos de PLE, principalmente nos mais recentes, o cuidado em aproximar as atividades propostas das teorias e pesquisas que defendem os gêneros como instrumentos de aprendizagem.

Explorados na sua funcionalidade, esses textos propiciam um leque de pontos a serem analisados e discutidos pelos alunos e pelo professor. Gêneros pressupõem interação e situações concretas de comunicação, por isso são subsídios importantes para a elaboração e desenvolvimento de atividades didáticas para o ensino de LE/L2.

Ressaltamos que as observações e julgamentos apresentados ao longo desta pesquisa, em momento algum pretendem desmerecer quaisquer das obras analisadas. Se a elaboração de uma atividade, ou uma sequência didática gera bastante trabalho, reconhecemos que a produção de um livro didático é um trabalho prazeroso, porém, imenso (e intenso). Por isso fazemos questão de salientar o nosso respeito por todos os materiais em análise. Porém no nosso papel de pesquisadoras, que desenvolvem sua pesquisa à luz da teoria dos gêneros, não podemos nos furtar a apresentar as lacunas que, segundo essa teoria, existem nas obras analisadas.

As implicações pedagógicas desta investigação remetem à necessidade de se refletir sobre o papel do LD no ensino de línguas, uma vez que ele é o canal que possibilita que diversos gêneros sejam levados para a sala de aula. Assim, uma análise minuciosa dos livros a serem adotados faz-se necessária, para que um maior número de gêneros sejam apresentados aos alunos, a fim de que desenvolvam competência discursiva ao dominar gêneros da língua estrangeira estudada.

Acreditamos que nosso estudo possa contribuir para o trabalho de professores e de pesquisadores, uma vez que não são muitos os trabalhos que têm como objeto de investigação o gênero no livro didático de português para estrangeiros. Nossa expectativa é a de que esta pesquisa auxilie docentes de PLE a selecionar o material didático que melhor atenda às necessidades e especificidades do contexto pedagógico no qual atuam e atenda ao objetivo de ser uma ferramenta que ajude na melhora do desempenho comunicativo do aluno. Esperamos que este trabalho possa favorecer novas investigações na área de Linguística Aplicada.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira* Campinas: Pontes, 1997. p. 13-28.

ALMEIDA, P.M.C.; DUARTE, A.L.B. Produção escrita em materiais de português língua estrangeira: que gêneros discursivos estão sendo privilegiados? In: JÚDICE, N. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005. p.81-92.

ARANTES, J.E. *O livro didático de Língua Estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2004. 196 p.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006. p.9-43.

BENVENISTE, E. 1995. *Problemas de lingüística geral I*. 4.ed. Campinas, Pontes, Editora da UNICAMP.

BEZERRA, M.A. Por que cartas de leitor na sala de aula? In: DIONISIO, A. P., MACHADO. A. R., BEZERRA, M. A (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3.ed Rio de Janeiro: Lucerna, 2005., p. 208-216.

BITTENCOURT, C. M.F. O livro didático não é mais aquele. In: *Nossa História*. Ano 1, nº 2, dezembro de 2003, p. 52-54.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p.1-27

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n.1, 1980. p.1-47.

CARMAGNANI, A. M.. Ensino apostilado e venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 45-56.

CASTRO, P. B. Produção escrita : encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame CELPE-BRAS. Niterói, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

CAVICHIOLO, F. *Perguntas como estratégias de tutoramento em livros didáticos de Português Língua Estrangeira*. Santa Maria, RS, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação à Lingüística interdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CORACINI, M.J.R.F. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.17-26.

COSTA, S.R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 .

COSTA, S. D. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal *O Dia*. In: *Solettras – Revista do Departamento de Letras da UERJ – n 10, 2005, p.28-41*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/solettras/10/03.htm>>. Acesso em 17 de maio de 2008.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CRISTOVÃO, V.L. Gêneros ensinados em inglês como língua estrangeira: uma problemática de transposição. III Conferência de pesquisa Sócio-Cultural. 2000. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1650.doc>. Acesso em 05 de maio de 2008

CRISTOVÃO, V.L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 p. 95-106.

DAVIS, k. a. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n.3, 1995, p. 427-453.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, 2005.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX.HTM](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM)> Acesso em: 12 de junho de 2007.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 232 p.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.(orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DOLZ, J e SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

EDMUNDSON, V. S. *O Livro Didático de Língua Inglesa: Compreensão de Textos no Ensino Médio*. João Pessoa: CEFET-PB, 2004.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARIA, M. A. O e ZANCHETTA, J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRAZ, J. A. Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE) In: VIEIRA et al. *Reflexões sobre a Língua portuguesa – Uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 109-145.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. *Para entender o texto: Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1993.

FREEDMAN, A. Do as I say: the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN & MEDWAY (Orgs.) *Genre and the New Rhetoric*. London, Taylor & Francis Publishers, 1994.

GEE, J. P. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words*. TESOL Quarterly, v.20, n. 4, p. 720, 1986.

GRABE, W.; STOLLER, F.L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.79-91.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JÚDICE, N. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadrinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: JÚDICE (Org.) *Ensino da Língua e da Cultura do Brasil para Estrangeiros*. Niterói: Intertexto 2005. p. 31-52

JÚDICE, N. Representações do Brasil dos anos 40 e 90 em textos de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros. In: *Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras*. (2008.) p. 37-48. Disponível em [www.letras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html](http://www.letras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html). Acessado em 05 de abril de 2009.

KLEIMAN, A. Apresentação. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 07-12.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman, 1991.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.p.79-93

LOUSADA, E.G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 p. 73-86.

LYNCH, Brian. Evaluating a program inside and out. In: ALDERSON, J. C.; BERETA, A. *Evaluating second language education*. Cambridge. Cambridge University Press, 1992. p., 1981.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna 2005 a. p.13-67

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005b. 233p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KAEWOSKI et. Alii. (Org.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.23-36

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. IN: VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B (org.) *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEURER, J.L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p.149-166.

MILLER, C. R. Rhetorical community: The cultural basis of genre. In: A. Freedman & P. Medway (Eds.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p.67-78.

MOTTA ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. Luiz; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais*. Bauru(SP): EDUSC, 2002, p. 77-116.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PACHECO, D.G.L.C. Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo. Rio de Janeiro (2006) Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs.) *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

PAIVA, V.L.M.O. História do Material Didático. 2007. Disponível em <http://www.veramenezes.com/historia.pdf> . Acesso em 07 de abril de 2009.

RACILAN, M. *Leitura comunicativa? A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais; uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The Specialist*. V. 25. n.2, 2004, p. 107-129.

RICHTER M.G. et al. Livro didático de Português para Estrangeiros: um gênero textual. Disponível em: [www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/52.pdf](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/52.pdf). Acessado em fevereiro de 2007.

SAVIGNON, S.J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 3. Ed. Boston, MA: Heinle&Heinle, 2001. p. 13-28.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discourse: considerations psychologiques et ontogénétiques. In.: REUTER, Y. (Org.) *Lês interactions lecture-écriture: actes du colloque de l'Université Charles de Gaulle III*. Neuchâtel: Peter Lang, 1994, p. 155-173.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. n.11, p.5-16, Maio/Jun/Jul/Ago, 1999.

SELINGER, H. W.;SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SOARES, M.. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. IN: BASTOS, N.B. (org.) *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOUZA, D.M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINO, M..J. *Interepretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes,1999. p.27-33.

SOUZA, L.C. *Um olhar comunicativo sobre atividade de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras)- Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 pp.1-65

TROUCHE, L. M. G. Ensino de Português Língua Estrangeira – Interface com aspectos culturais. In: In: JÚDICE (Org.) *Português para Estrangeiros: perspectiva de quem ensina*. Niterói: Intertexto 2002. p. 81-92

TROUCHE, L. M. Gêneros textuais, polifonia e competência comunicativa no ensino de PLE. In: *Português para Estrangeiros: Territórios e fronteiras*. (2008.) p. 37-48. Disponível em [www.letras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html](http://www.letras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html). Acessado em 05 de abril de 2009.

WIDDOWSON. H. D. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, SP. Pontes, 1991.

**Livros didáticos analisados**

BIZON, A. C., FONTÃO; E. *Estação Brasil: Português para Estrangeiros*. Campinas: Ed. Átomo, 2005.

DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. *Terra Brasil – Curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

FERNANDES, G. R; FERREIRA, T.L.S.B.; RAMOS, V.L. *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*, Barueri, SP: Disal, 2008.

LIMA, E. E.; ROHRMAN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.; BERGWEILER, C. *Novo Avenida Brasil 1*, São Paulo: EPU, 2008.

PONCE, M.H.O.; BURIM, S.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 4 ed. São Paulo: SBS, 2003.

**A**

**N**

**E**

**X**

**O**

**S**



## ANEXO A

### (Análise detalhada das unidades do livro *Bem-Vindo!*)

A unidade 1, “Prazer em Conhecê-lo”, trabalha a apresentação como tema. Na parte gramatical são sistematizados verbos regulares e alguns irregulares, do presente do indicativo, além de frases afirmativas, negativas e interrogativas; artigos; substantivos e adjetivos; pronomes pessoais e pronomes interrogativos. Na parte lexical trabalha-se: nacionalidades, família, cores, profissões, comidas, dias da semana, meses do ano, alfabeto. Como uso comunicativo: cumprimentos. As atividades de leitura e interpretação são distribuídas ao longo da unidade. Não há atividade voltada para a escrita.

A unidade 2 é intitulada “Meu Presente, Meu Passado (1)” e retrata o cotidiano. Verbos regulares e alguns irregulares, do pretérito perfeito do indicativo; preposições + artigos; conjunções; pronomes possessivos e pronomes reflexivos compreendem o conteúdo gramatical. No vocabulário temos: horas, números ordinais, alimentação, meios de transporte e estabelecimentos públicos. Como uso comunicativo são retratadas expressões relacionadas à indicação de tempo. Não há atividade voltada explicitamente para a leitura e não há nenhuma proposta para o desenvolvimento da produção escrita.

“Meu Presente, Meu Passado (2)” é o título da unidade 3, que tem o passado como tema. Na parte gramatical enfoca-se separação silábica; gerúndio; comparativos/superlativos; verbos regulares e alguns irregulares do pretérito imperfeito de indicativo. A parte lexical trabalha com estações do ano, clima; previsão do tempo; jogos e brincadeiras; *hobbies*; adjetivos; estabelecimentos; estado civil; esportes. Expressões interrogativas compreendem o conteúdo comunicativo da unidade. Não há atividade voltada explicitamente para a leitura e não há nenhuma proposta para o desenvolvimento da produção escrita.

“Meu Futuro” é o título da unidade 4, cuja parte gramatical engloba o seguinte conteúdo: verbos regulares e alguns irregulares do futuro; sílaba tônica e átona; tipos de frases; pontuação. Para ampliação do vocabulário são trabalhadas palavras relacionadas a formas de pagamento; advérbios de frequência; flores; datas comemorativas; salão de beleza; animais. No uso comunicativo, expressões relacionadas a formas de pagamento. Como atividade de leitura e interpretação são apresentados um texto narrativo e, em outra atividade, algumas manchetes. Não há nenhuma proposta para o desenvolvimento da produção escrita.

“Minhas Expectativas” é o título da unidade 5, que tem como tema: expectativas. No enfoque gramatical são dados os verbos regulares e alguns irregulares do presente do subjuntivo e do futuro do subjuntivo; acentuação. Na parte de vocabulário: tipos de lojas; seções de um supermercado; instrumentos musicais; religiões; horóscopo. No uso comunicativo a unidade traz expressões com o verbo estar; pesos e medidas; expressões utilizadas em contexto de compras. Não há uma atividade voltada explicitamente para a leitura. Como atividade escrita é proposta a escrita de cartões.

A unidade 6, “Meus Sonhos e Desejos”, tem como tema os desejos futuros. Do conteúdo gramatical fazem parte verbos regulares e alguns irregulares do imperfeito do subjuntivo e do futuro do pretérito do indicativo; gerúndio; acentuação e preposições. Para ampliação do vocabulário são apresentados os principais produtos exportados e importados pelo Brasil; frases populares; vestuário. No uso comunicativo: expressões e vocabulário relacionados à reserva e hospedagem em um hotel. É maior o número de atividades voltadas para leitura e interpretação nessa unidade. Não há proposta para o desenvolvimento da produção escrita.

“A chegada” é o título da unidade 7, que focaliza os meios de transporte e correspondências como temas. Na parte gramatical trabalha-se com verbos regulares e alguns irregulares do imperativo; plural dos substantivos; pronomes demonstrativos e pronomes indefinidos. A parte lexical apresenta abreviações, sinais de trânsito, vias e partes do carro. No uso comunicativo tem-se vocabulário relacionado a envio de correspondência. Como atividade de leitura e interpretação, a unidade traz um breve texto explicativo sobre a postagem de uma carta. A atividade de produção escrita propõe a elaboração de uma carta.

A unidade 8 tem como tema e título “O país e o idioma”. O foco gramatical está no trabalho com verbos regulares e alguns irregulares da voz passiva e do particípio passado; aumentativos e diminutivos. Trabalha-se, na parte lexical, algumas diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal. No uso comunicativo, é apresentado vocabulário relevante no contexto de um restaurante. Essa unidade explora mais atividades de leitura e interpretação. Para o desenvolvimento da habilidade escrita propõe-se a elaboração de uma carta.

As unidades do terceiro grupo temático (unidades 9 a 12) trazem, no final, um texto sobre história do Brasil.

A partir da unidade 9, “O lar”, que retrata essa mesma temática, não há mais a seção “gramática” que apresentava um quadro de sistematização verbal. No lugar, as unidades trazem a seção “História” e trabalham mais com a leitura. O conteúdo gramatical compreende: advérbios (lugar/modo); locuções adverbiais; locução prepositiva de lugar; discurso indireto. A parte lexical explora vocabulário relacionado à moradia, eletrodomésticos, louças e talheres; mobília, cama e mesa e adjetivos. No uso comunicativo são exploradas situações de aluguel de imóvel e as situações de problemas cotidianos, como o conserto de uma torneira. O texto de leitura e interpretação traz informações sobre história do Brasil. Não há atividade voltada explicitamente para a escrita.

“O bairro” é o título da unidade 10, que expõe a organização das cidades. A parte gramatical está voltada para o estudo de advérbios (afirmação, dúvida, intensidade, negação, tempo); locução adverbial; artigos definidos. Em relação ao léxico a unidade explora tipos de seguros; acidentes geográficos; siglas de Estados; partes do corpo humano e expressões com os verbos fazer, tomar e dar. No uso comunicativo, exploram-se situações ao telefone. A atividade de leitura apresenta um texto sobre história do Brasil. Na parte da escrita o aluno deve elaborar uma carta.

“A educação” é o tema e o título da unidade 11. Do conteúdo gramatical fazem parte pronomes relativos e tempos compostos. O vocabulário traz palavras relacionadas à educação e ao contexto escolar. O uso comunicativo explora a situação de matrícula em um curso. Para leitura e interpretação são apresentados textos sobre educação e um texto ainda sobre história do Brasil. Não há atividade voltada explicitamente para a escrita.

A unidade 12, “A saúde”, explora essa temática. A parte gramatical foca-se no estudo da crase. O léxico explora palavras relacionadas à saúde, como os problemas de saúde; locais de atendimento ao doente; sintomas de algumas doenças; tipos de medicação; especialidades médicas e exames. No uso comunicativo apresentam-se situação e vocabulário pertinente ao contexto hospitalar. Para leitura e interpretação: textos relacionados a cuidados e dicas sobre saúde, saúde no trabalho e história do Brasil. Como prática da habilidade escrita, o aluno deve redigir uma carta conforme as condições de produção apresentadas.

O quarto grupo temático – “O trabalho e suas características” – compreende as unidades de 13 a 16, está bastante focado em questões econômicas e trabalhistas e apresenta como ampliação de vocabulário modelos de correspondências e documentos diversos.

É tema da unidade 13, “O local de trabalho”. Na parte gramatical, estudam-se conjunções coordenativas e subordinativas. O léxico apresenta palavras relacionadas ao contexto econômico e ao trabalho. No uso comunicativo explora-se a elaboração de currículo. Como atividades de leitura apresentam-se artigos e notas sobre o trabalho e sobre o mercado de trabalho, além de correspondências oficiais. Como prática da habilidade escrita, o aluno deve elaborar uma redação sobre “O local de trabalho ideal”.

“O mercado de trabalho” é o capítulo da unidade 14 e, portanto, continua a ser retratado o tema trabalho. O estudo de prefixos, sufixos e superlativos compõe o conteúdo gramatical. Na parte de léxico trabalha-se vocabulário relacionado ao mercado e ambiente de trabalho, além de tipos de correspondências. Apresentam-se, como “curiosidade” algumas expressões latinas. No uso comunicativo o foco está na situação de uma entrevista de trabalho. As atividades de leitura e interpretação abordam também a temática do trabalho. Como prática da habilidade escrita, o aluno deve elaborar uma redação sobre “As mulheres no mercado de trabalho”.

“A Cultura Brasileira no Trabalho” é o título da unidade 15, que aborda a forma de trabalhar e negociar do brasileiro. A parte gramatical trabalha com flexão do substantivo; pretérito mais-que-perfeito e coletivo. Em relação ao vocabulário a unidade explora palavras utilizadas dentro do meio empresarial, meios de comunicação e documentos. No uso comunicativo há a apresentação de vocabulário e expressões relacionadas ao dia a dia do trabalhador. Os textos para leitura e interpretação retratam também o cotidiano empresarial. Não há atividade direcionada explicitamente para a produção escrita.

Trabalho é mais uma vez o tema, na unidade 16: “Trabalho, trabalho, trabalho...”. O foco gramatical está na forma e grafia de algumas palavras e expressões, além de serem expostos “alguns problemas da língua culta”. Quanto ao vocabulário são apresentadas palavras relacionadas à economia, às leis trabalhistas e ao contexto empresarial. No uso comunicativo, expressões utilizadas para dar, aceitar e recusar sugestões. As atividades de leitura e interpretação trazem textos sobre qualidade e produtividade e notícias sobre algumas empresas. Não há atividade direcionada explicitamente para a produção escrita.

O grupo 5 “Diversão-Cultura”, que engloba as unidades de 17 a 20, apresenta como introdução a seção “Curiosidades”, a qual se dedica a apresentar textos sobre a cultura e tradições brasileiras.

“Lazer em casa” é o título da unidade 17, que tem como tema entretenimento e cultura brasileira. Regência nominal, numeral multiplicativo e fracionário são os conteúdos apresentados na parte gramatical. O vocabulário traz palavras relacionadas a entretenimentos, a alimentação e a festas típicas. São trabalhados alguns tipos brasileiros como o caipira e o sertanejo. Nessa unidade não há ênfase em expressões ou situações de uso comunicativo; em contrapartida, o número de textos para leitura e interpretação é maior. Propõe-se como prática da habilidade de produção escrita, a elaboração de uma resenha.

“Saindo de casa” é a unidade 18 da obra que tematiza também cultura e lazer. Regência verbal é o foco do estudo gramatical. O léxico traz vocabulário relacionado à viagem e à cultura. São retratados, assim como na unidade anterior, tipos brasileiros: o mulato, o pantaneiro, o caiçara etc. Nessa unidade também não há ênfase em expressões ou situações de uso comunicativo. As atividades de leitura e interpretação abordam temas relacionados a entretenimento e a cultura. Como proposta de escrita, a criação de um folheto informativo.

A unidade 19, “Esportes”, retrata tal tema e também a cultura brasileira. Nessa unidade não é dado enfoque a um conteúdo gramatical específico; também não há ênfase em expressões ou situações do uso comunicativo. O uso do dicionário é trabalhado. O léxico envolve vocabulário relacionado a esportes. É a unidade que mais traz atividades de leitura e interpretação. Como sugestão de atividade escrita, propõe-se a redação de um texto sobre “seu esporte favorito” e com base em uma atividade em pares, o aluno deve redigir um relatório.

A vigésima e última unidade do livro, “Arte – Música”, retrata a cultura brasileira, abordando sua música, folclore e o carnaval. Não há enfoque em nenhum aspecto gramatical. Para ampliação do vocabulário são apresentados diversos provérbios. No uso comunicativo exploram-se algumas expressões que envolvem nomes de animais. Os textos para atividades de leitura e interpretação versam sobre cultura. Como atividade escrita o aluno deve redigir um breve texto expondo sua opinião sobre o casamento; em outra atividade, propõe-se a escrita de um texto sobre crenças e superstições.

## ANEXO B

### (Análise detalhada das unidades do livro *Novo Avenida Brasil 1*)

A lição 1, “Conhecer pessoas”, tem como tema: primeiro contato. A parte gramatical trabalha verbos ser, -ar; substantivos: masculino-feminino; pronomes pessoais e possessivos; preposições: em + artigo. O léxico está voltado para vocabulário relacionado a apresentações: nomes, nacionalidade, endereço, profissão, números até cem. No uso comunicativo temos expressões utilizadas para cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; soletrar; despedir-se; comunicar-se em sala de aula. Para leitura e interpretação é apresentado um breve texto descritivo sobre uma banda de *rock*. Não há atividades focadas explicitamente na escrita.

A lição 2 tem como título e tema “Encontros”. O conteúdo gramatical compreende o trabalho com os verbos: ir, poder, ter; futuro imediato; pronomes demonstrativos. No vocabulário são retratadas palavras relacionadas a atividades de lazer; horários. No uso comunicativo são apresentadas estruturas para se propor alguma coisa; convidar, perguntar as horas. Como atividade de leitura e interpretação, a unidade traz anúncios e o aluno deve identificar o tipo de serviço oferecido em cada um deles. Não há atividade voltada para a escrita.

A lição 3, “Comer e beber”, tem alimentação como tema. O foco gramatical está no estudo dos verbos regulares terminados em -er, gostar de, estar, querer, ser/estar; preposições: de + artigo. A parte lexical apresenta palavras relacionadas a alimentação e a convites. No uso comunicativo trabalha-se com estruturas para pedir informações; pedir alguma coisa; agradecer e fazer convites. A atividade de leitura e interpretação propõe a leitura de um anúncio de restaurante. Não há atividade voltada para a escrita.

A lição 4, “Hotel e cidade”, propõe como tema reserva em hotel e situações problema. Como conteúdo gramatical, trabalham-se os verbos: -ir, fazer, preferir, ficar, está funcionando, imperativo; pronomes possessivos: dele, dela; comparação: mais. O vocabulário explora adjetivos, serviços prestados em um hotel, orientação na cidade, placas de trânsito, números até um bilhão. Uso comunicativo: expressar desejos, preferências, dúvida; pedir informação (localização, direção); confirmar algo, reclamar. Para leitura e interpretação a unidade sugere anúncios e placas de trânsito. Não há proposta de atividade escrita.

“Moradia” é o tema da lição 5, que tem esse mesmo título. A parte gramatical sistematiza verbos regulares no pretérito perfeito; irregulares; comparação: mais, menos, tão; preposições de lugar. Dentro do contexto lexical temos vocabulários referentes à decoração, partes da casa, móveis etc. No uso comunicativo expressões utilizadas para descrever lugares, identificar coisas; expressar (des)contentamento; comparar; localizar. A atividade de leitura e interpretação traz um texto sobre qualificação de mão de obra. Não há atividade focada na escrita.

Cotidiano é o tema da unidade 6, cujo título é “O dia-a-dia”. O conteúdo gramatical trabalha com verbos irregulares no pretérito perfeito; pronomes pessoais: o, a, -lo, -la; locuções adverbiais de tempo. Dentro do contexto lexical o foco está em palavras ligadas ao cotidiano, calendário brasileiro, poesia e arte. No uso comunicativo são trabalhadas expressões para relatar atividades no passado; falar sobre atividades do dia a dia. As atividades de leitura e interpretação trazem textos sobre o cotidiano de brasileiros e sobre poetas nacionais. Não há atividade focada na escrita.

Em seguida às unidades didáticas, está o Livro de Exercícios, que acompanha a mesma organização em A, B, C, D e E. Há uma mescla entre atividades estruturais e atividades mais comunicativas. Há também exercícios de compreensão auditiva e atividades com ênfase na habilidade de produção escrita.

## ANEXO C

### (Análise detalhada das unidades do livro *Terra Brasil*)

A unidade 1, “Quem é você”, explora situações de apresentação. A gramática está voltada para o estudo dos pronomes pessoais, verbo ser no presente do indicativo e artigos definidos. A parte lexical trabalha com palavras relacionadas a nacionalidades, profissões, números, gêneros dos substantivos, objetos comuns na sala de aula e expressões úteis. Como uso comunicativo, a unidade traz modos de expressar dúvida, forma de se fazer perguntas e pedidos. Como atividade de leitura, primeiro é apresentado um texto sobre a língua portuguesa e algumas perguntas que devem ser respondidas pelo aluno. Em seguida, a unidade traz um mapa-múndi em que o aluno deve localizar os países em que a Língua Portuguesa é o idioma oficial e propõe-se uma pesquisa sobre esses países. Não há, nessa unidade, uma atividade voltada para a escrita.

“Num barzinho”, é o título da unidade 2, que enfoca a descrição de pessoas e lugares. Na parte gramatical, sistematizam-se os verbos ser e estar no presente do indicativo, os artigos indefinidos e a formação do plural. Como usos comunicativos, são trabalhadas frases para expressar atividades de rotina. Para ampliar o vocabulário do aluno, a unidade apresenta a diferença entre os usos dos verbos ser e estar; são apresentados os dias da semana, horas, adjetivos para a caracterização de pessoas e expressões de sensação. Como atividade de leitura e interpretação, a unidade traz um texto que explica o uso da palavra “feira” nos dias da semana. Dentro da seção “Desafio”, há a proposta para a escrita de um *e-mail*.

Família e moradia são os temas da unidade 3, “Lar, doce lar”. O conteúdo gramatical abrange: pronomes possessivos; verbos regulares e o verbo poder, no presente do indicativo, além de reforçar o uso do verbo ser. Na parte lexical temos palavras que caracterizam parentesco e relacionadas a imóveis, números, eletrodomésticos e partes da casa. Como usos comunicativos, trabalham-se expressões relativas à compra e aluguel de imóveis. O texto proposto para a atividade de leitura e interpretação retrata um pouco sobre a família brasileira. Sobre ele são feitas perguntas de verificação de leitura. Na seção “Desafio”, há a proposição da escrita de um bilhete e, na seção “Almanaque Brasil”, a de uma carta.

A unidade 4, “Na praia”, traz viagem como tema. Verbos regulares terminados em –er e –ir, no presente do indicativo; verbo haver, preferir e dar, também no presente e pronomes demonstrativos compreendem o conteúdo gramatical. A parte lexical trabalha com pontos cardeais, vocabulário



relacionado ao clima, números, alguns verbos que podem vir acompanhados de preposição. Na parte de uso comunicativo: formas interrogativas, expressões úteis, expressões com verbo dar. Um breve texto sobre as regiões do Brasil e o fragmento de uma matéria jornalística são apresentados como atividades de leitura e interpretação. Para praticar a escrita sugere-se a elaboração de um anúncio publicitário, a redação de um *e-mail* e a produção de um roteiro ambiental.

“No restaurante”, é o título da unidade 5, que retrata variação linguística e alimentação. A parte gramatical explora os verbos ir, vir, conhecer e regulares, terminados em –er, no presente; futuro próximo; preposições. O vocabulário da unidade está relacionado à alimentação. Como uso comunicativo: maneiras de se aceitar e se recusar um convite. Para leitura interpretação é apresentado um texto sobre variação linguística e anúncios de restaurantes. Na parte escrita, a proposta é de elaboração de um manual de boas maneiras.

Compras e vestuário são os temas de “Escolhendo o que vestir”, na unidade 6 de *Terra Brasil*, que aborda, na parte gramatical: verbos no presente do indicativo e o gerúndio. Cores, roupas, adjetivos e produtos de higiene pessoal fazem parte do quadro lexical dessa unidade. Formas de se expressar sentimento, (des)contentamento, além dos vários usos do verbo ficar, compõem a parte de uso comunicativo. A atividade de leitura e interpretação apresenta um texto sobre o “Dia dos namorados”. A atividade de escrita propõe a participação em um concurso em que, para concorrer a uma viagem, deve-se elaborar uma declaração de amor.

Na unidade 7, “Mente sã em corpo são”, é focalizado o tema saúde. Uso do pretérito perfeito e o plural fazem parte do conteúdo gramatical. Quanto ao vocabulário, são retratadas palavras relacionadas à saúde, medicamentos e tratamentos; partes do corpo. Como uso comunicativo, a unidade traz frases e expressões que são utilizadas em uma consulta médica e expressões idiomáticas. Na parte de leitura, há o fragmento de um artigo sobre remédios caseiros e, a partir da leitura e da indicação de alguns *sites*, o aluno deve pesquisar sobre remédios caseiros. Não há, nessa unidade, uma atividade voltada, explicitamente, para a escrita.

“O superatleta” é o título da unidade 8, que tem esportes como tema. A ênfase gramatical é dada aos verbos em –er e –ir no pretérito perfeito e na formação do feminino. O léxico está voltado para palavras relacionadas a esportes. No uso comunicativo são apresentadas expressões e palavras utilizadas no futebol. Como atividade de leitura e interpretação é sugerido um texto sobre famosos desportistas brasileiros e também a leitura de Luis Fernando Veríssimo, sobre futebol de rua. A

proposta de escrita sugere a elaboração das regras do futebol de rua, tendo como base a crônica lida.

A unidade 9, “Mudança de vida”, tem como tema hábitos e meios de transporte. A parte gramatical sistematiza o uso do pretérito imperfeito. Nas seções voltadas ao léxico, são exploradas palavras relacionadas ao trânsito. Como uso comunicativo: expressões relacionadas a ações habituais. A parte de leitura e interpretação propõe um texto sobre o elevador Lacerda, em Salvador e, em outra seção, um texto sobre “brasileiros famosos”. A atividade de escrita sugere a elaboração de uma carta do leitor.

“Entrevista” é o título da unidade 10, que traz como tema o mundo da ficção retratado por novelas e narrativas. Como conteúdo gramatical continua-se a trabalhar com o pretérito imperfeito, além de adjetivos e pronomes indefinidos. Na parte de vocabulário trabalha-se com palavras relacionadas a meios de comunicação e adjetivos. No uso comunicativo são exploradas expressões de incertezas e dúvidas. Para leitura e interpretação são apresentados o fragmento de um conto de Machado de Assis e trecho de um artigo sobre a novela brasileira. São propostas, nesta unidade, duas atividades voltadas para escrita. A primeira é a continuação do conto de Machado de Assis e, a segunda, o resumo de um capítulo de novela.

A unidade 11, “Saudade”, tem o passado como tema. O foco gramatical é o estudo do pretérito imperfeito em contraste com o pretérito perfeito, e o alfabeto. A parte lexical trabalha com adjetivos e expressões idiomáticas. No uso comunicativo, são apresentadas algumas gírias. A atividade de leitura e interpretação trabalha com poemas. Como proposta de escrita, o aluno deve redigir um texto de interpretação sobre os poemas lidos.

Cultura brasileira é o tema da unidade 12, “Terra Brasil”, última lição da obra. A sistematização do pretérito mais que perfeito e formação do particípio compõem o conteúdo da parte gramatical. O vocabulário foca o uso de alguns verbos como ficar e dar, além de expressões idiomáticas. No uso comunicativo, são trabalhadas algumas gírias. Como atividade de leitura e interpretação, temos a apresentação de um conto da tradição oral, uma lenda e um texto sobre o Brasil. É proposta aos alunos, como atividade de prática da escrita, a elaboração de uma lenda.

Depois da última unidade há um anexo de fonética, um de gramática e, um terceiro, com a transcrição dos textos da compreensão auditiva.

## ANEXO D

### (Análise detalhada das unidades do livro *Muito Prazer*)

A unidade 1, “Muito Prazer”, tem como tema a apresentação e começa, como denominam as autoras, com “expressões de sobrevivência”: “Com licença”, “Eu não entendi”, “O que significa...” etc. Na sequência são trabalhadas algumas formas de cumprimento e de despedida. Em relação à gramática, essa unidade tem como conteúdo: pronomes pessoais e adjetivos possessivos, e o verbo ser. Na parte lexical temos: o alfabeto, as nacionalidades e as profissões. O texto para atividade de leitura traz uma mensagem instantânea: o exercício proposto é de localização de informações. A habilidade da escrita é cobrada na proposição de elaboração de um texto em que o aluno deve se apresentar.

A unidade 2 “Este é o meu amigo Paulo” também tem como tema as apresentações, porém agora trabalhando com mais vocabulário e descrições. Como conteúdos gramaticais foram selecionados: pronomes demonstrativos, verbos regulares – precisar, ligar e morar dentre outros. Em relação ao léxico temos nessa unidade expressões, números, verbos e vocabulários para indicar parentesco. A atividade de leitura apresenta três recados sobre os quais são feitas algumas perguntas; esses textos servem como motivadores para a atividade de escrita que propõe a redação de um recado.

“Quanto anos ele tem?” é o título da unidade 3, que continua a trabalhar com a descrição de pessoas, reforçando o conteúdo visto nas unidades anteriores. Pronomes possessivos, verbos ter e querer no presente do indicativo compreendem a parte gramatical. Números e horas são enfocados no estudo do vocabulário; também para ampliação do léxico, essa unidade expõe alguns documentos oficiais e outros extra oficiais (carteira de identidade, passaporte, crachá, carteira de estudante etc.), além de trabalhar com fuso horário. A parte de leitura e redação tematiza o horário de verão. Apresenta-se um texto sobre o tema e, em seguida, o aluno deve responder a um questionário referente às informações lidas. Em “Redação” o estudante deve elaborar um texto escrevendo sobre seus horários.

Na unidade 4, “Táxi”, trabalha-se com preços e expressões de gosto. A gramática está focada no futuro simples, verbo ir, as conjunções mas, nem e enquanto, e expressões “estar com” + substantivo. Para ampliar o vocabulário são trabalhadas palavras relacionadas ao campo semântico da alimentação. Na seção de leitura e interpretação é apresentado ao aluno um guia com informações sobre dois restaurantes e para praticar a habilidade da escrita, o aluno deve elaborar um texto falando sobre comidas e bebidas brasileiras suas preferidas.

Depois da quarta unidade, o livro traz a primeira parte ligada à fonética – Pronúncia do Português – parte 1 –, em que são trabalhadas as vogais orais e, na unidade subsequente, há a revisão das primeiras quatro unidades.

“Que semana, hein?” é o título da unidade 5, que traz como tema a rotina. Nas seções sobre gramática são explorados de forma sistematizada os verbos querer, achar, estar, estudar, trabalhar, além de locuções adverbiais de tempo, pronomes e advérbios interrogativos. Horários, adjetivos, dias e meses do ano e verbos fazem parte das seções que visam ampliação do vocabulário. Para leitura, a unidade apresenta o depoimento de duas pessoas que falam sobre suas rotinas. A habilidade da escrita é praticada por meio da elaboração de um texto descritivo, no qual o estudante deve escrever sobre sua rotina.

Entretenimento e meios de transporte são os temas da unidade 6: “Vamos pro cinema, Ana?”. São trabalhados nessa unidade, no presente do indicativo, verbos ir, ter, poder, achar, gostar, saber e também o gerúndio. Vocabulário referente a entretenimento, família, meios de transporte e verbos de locomoção compõem a parte lexical. Um texto informativo sobre o Terminal Rodoviário Tietê é proposto como atividade de leitura e interpretação. Em “Redação”, os alunos devem utilizar-se das respostas dadas na atividade anterior para elaborar um texto sobre meios de transporte.

A sétima unidade, “Atrasada de novo, Valquíria?”, retoma os temas entretenimento e locomoção, ampliando o vocabulário e as estruturas gramaticais. São trabalhados sistematicamente, ainda no presente do indicativo, os verbos ser, estar, vir, ter (= existir), saber, conhecer e preferir, além de estruturas para formação de frases de sugestão como: “Por que... não...?” e preferências. Na parte lexical o foco é na denominação de estabelecimentos comerciais, ações relacionadas a esses locais e práticas desportivas. Guias sobre dois parques da cidade de São Paulo são apresentados como leitura. Sobre esses locais são feitas algumas perguntas que devem ser respondidas pelos alunos, com base nos textos lidos. A redação é motivada com perguntas sobre os parques do país de origem do aluno e sobre o que ele costuma fazer nos finais de semana.

“Eu gostaria de ver um apartamento para comprar” é o título da unidade 8, que aborda a moradia como tema. Nessa unidade são introduzidos, no conteúdo gramatical, o tempo futuro do pretérito e o modo imperativo. São trabalhados os verbos: gostar, ver, ficar (=localização); expressão “dar para”, preposições e locuções prepositivas; pronomes indefinidos e estruturas comparativas. Na parte de léxico trabalha-se com palavras relacionadas à moradia: tipos de imóveis, partes da casa, mobília etc.

Como atividades de leitura são apresentados anúncios de imóveis sobre os quais são feitas perguntas que devem ser respondidas pelo aluno. A atividade de escrita propõe que o aluno redija um texto descrevendo a casa de seus sonhos.

Após a conclusão de mais quatro unidades é trabalhada a parte 2 de pronúncia, que explora as vogais nasais. Na sequência, a obra faz a revisão das unidades 5 a 8.

Descrição física é o foco da unidade 9: “A gente faz ginástica na mesma academia”. É introduzido o pretérito imperfeito do indicativo, sendo trabalhados os verbos olhar, ser, ter, gostar, fazer, correr e ir, além dos verbos lembrar-se e parecer no presente do indicativo. O conteúdo lexical explora as cores, as palavras referentes ao vestuário, além de vocabulário necessário para a descrição física de pessoas. Na seção de compreensão escrita, é apresentado um texto sobre significado das cores e, com base nas informações do texto, o aluno deve responder às perguntas propostas. Em “Redação”, há desenhos representando personalidades – como Gisele Bündchen e o presidente Lula –, que devem ser descritas em um texto elaborado pelo aluno.

Até a unidade 9 os respectivos textos de apresentação variavam entre diálogos, figuras, breves notas informativas, quadros com vocabulário referente a números, dinheiro etc. É interessante notar que, a partir da unidade 10, todas começam com uma nota que traz informações sobre cultura, história, saúde dentre outros temas; nota-se, também, que se tornam mais consistentes.

A unidade 10 aborda o tema saúde e tem como título a frase: “Estou com gripe”; a nota de apresentação explica um pouco sobre o SUS (Sistema Único de Saúde). Em relação ao conteúdo gramatical sistematiza-se o pretérito perfeito do indicativo e são trabalhados os verbos: sarar, tomar, ser, ficar, estar e ter; pronomes indefinidos, advérbios de frequência e de intensidade. Dentro do conteúdo lexical encontram-se palavras referentes ao corpo humano; tipos de tratamentos médicos (alopatia, homeopatia etc); adjetivos e substantivos relacionados a estados emocionais e sentimentos. Para leitura e interpretação é proposto um texto sobre fitoterapia. A proposta de escrita está relacionada a esse texto e o aluno deve redigir um texto sobre os diferentes tipos de medicina.

“Você é bom em história?” é o título da unidade 11, que tem como nota de abertura um breve texto sobre história do Brasil. O tempo verbal trabalhado ainda é o pretérito perfeito do indicativo e os verbos sistematizados são: começar, permanecer, ver, fazer; trabalha-se também a diferença entre os dois tempos passados do modo indicativo; e, ainda, pronome indefinido. Esta é uma das unidades que

mais traz variedade em relação à diversidade de gêneros textuais; além da nota de abertura, apresenta uma lenda, sinopses de livros e um texto informativo que é explorado na atividade de leitura; o texto tem como tema as festas juninas. Depois de feita a leitura, o aluno deve responder a questões de interpretação. Na atividade de escrita, o estudante deve redigir um texto sobre festas típicas de seu país.

A unidade 12, “Estou a fim de uma moqueca”, enfoca a comida, tema da nota de abertura, e alguns costumes brasileiros. Em relação ao conteúdo gramatical, reforça-se a diferença entre o perfeito e imperfeito do indicativo; sistematiza-se o verbo dizer; o tempo mais que perfeito composto; trabalha-se o superlativo; diminutivo e aumentativo e o gerúndio. Na progressão das unidades, os conteúdos gramaticais anteriores vão se repetindo, facilitando a fixação do conteúdo. Na parte lexical, explora-se o vocabulário referente a comidas e restaurantes, costumes, formas de se fazer convites, lugares e atividades de entretenimento. A atividade de leitura é explorada de maneira mais detalhada, na unidade. Pede-se ao aluno que busque, em um dicionário, a diferença entre “emigrar”, “migrar” e “imigrar”. Em seguida, apresenta-se o tema do texto a ser lido: “migração de brasileiros para o Japão” e propõe-se uma discussão. O terceiro passo é a leitura do artigo e, sobre ele, são propostas perguntas para verificação da compreensão leitora. Na sequência vem a seção “Redação” que sugere, com base na temática lida e discutida anteriormente, a escrita de um texto sobre “pessoas fora de seu território nacional”.

A pronúncia de ditongos e tritongos é o tema trabalhado na terceira parte de estudos fonéticos da obra. Em seguida, tem-se a revisão das unidades 9 a 12.

A unidade 13 “Estou fazendo planos para viajar” mistura temas como elaboração de planos para o futuro, evolução dos meios de comunicação e transporte. A nota de apresentação traz um breve texto sobre o costume das pessoas de fazerem planos. Como conteúdo gramatical explora-se conjunção coordenada conclusiva e derivação; pretérito perfeito composto; futuro do pretérito e futuro do pretérito mais que perfeito composto e o superlativo. Prefixos e sufixos; objetos antigos e modernos, atividades relacionadas ao passado e ao presente; atividades relacionadas ao ensino compõem o conteúdo lexical da unidade. Na seção destinada à leitura, são apresentadas ao aluno críticas de filmes que devem ser lidas e, sobre elas, são feitas perguntas de verificação de leitura e opinativas. Como proposta de redação, o aluno deve escrever a crítica de um filme para um jornal.

Comunicação é o tema de “Alô? Quem fala?”, unidade 14 do livro *Muito Prazer*, que se inicia por um breve texto sobre as facilidades de comunicação nos dias de hoje. Nas seções destinadas ao estudo gramatical, são trabalhados nessa unidade os pronomes pessoais e reforçadas as estruturas no futuro do pretérito do indicativo. Na parte de vocabulário, são apresentadas expressões usadas ao telefone, formas de se dar e se deixar recados. Assim como na unidade anterior, igualmente se tem uma atividade de pré-leitura em que se pergunta ao aluno se ele gosta de falar ao telefone. Em seguida é proposta a leitura de um texto sobre um estudo que diz que “mulheres passam cinco anos ao telefone”. Com base na matéria lida, o aluno deve responder se concorda com as afirmações apresentadas no texto. Na produção escrita, o aluno deve redigir um texto discutindo sobre quem fala mais em situações formais.

A unidade 15. “Quer ir ao cinema comigo na quinta?”, continua a trabalhar com comunicação, mas agora o foco são os meios virtuais. A breve nota de abertura inicia uma discussão sobre programas de bate-papo como *Skype* e *Orkut*. O conteúdo gramatical aborda discurso direto e indireto: perguntas, ordens e declarações e colocação pronominal. No léxico são trabalhadas expressões idiomáticas e verbos relacionados a formas de comunicação – dar/receber/passar recado). Como leitura o livro apresenta um artigo sobre aulas de língua na *web* e, além de localizar determinadas informações no texto para responder à pergunta proposta, o aluno deve redigir um breve texto dando sua opinião sobre aulas virtuais. Como proposta de redação, o estudante deve escrever um texto respondendo a perguntas como: “O que você acha da tecnologia que substitui o homem?”.

“Imagine fazer uma viagem de bicicleta!” é o título da 16ª unidade, que enfoca o turismo como tema e começa com uma nota explicativa sobre turismo. Do conteúdo gramatical fazem parte: regência verbal e nominal; futuro do subjuntivo; verbos avisar, conseguir, aproveitar, reparar e algumas expressões. A parte lexical trabalha com vocabulário relacionado a viagens, formas de hospedagem, compras etc. A atividade de leitura e interpretação traz um artigo sobre ecoturismo, sobre o qual são feitas algumas perguntas de verificação de leitura e também de opinião. Na seção voltada para a escrita, o estudante deve redigir um texto sobre uma viagem que gostaria de fazer.

Na 4ª quarta parte de pronúncia, são trabalhadas as consoantes “T” e “D”. Em seguida, o livro traz a revisão das unidades 13 a 16.

Uma nota sobre invenções abre a unidade 17, “Os patins foram inventados pelos belgas”, que tem como tema as máquinas. O foco gramatical está no trabalho com a voz passiva e com verbos

irregulares no futuro de subjuntivo. O vocabulário apresenta palavras relacionadas a eletrodomésticos, automóveis e a atividades domésticas. O texto para leitura foi retirado do site do DETRAN de São Paulo e informa sobre regras para a renovação da carteira de habilitação. Depois de ler o texto o aluno deve responder às perguntas propostas que envolvem, tanto a seleção de informações do texto, quanto a opinião do estudante sobre o tema em questão. Como proposta de redação, sugere-se a escrita de uma redação em que o aluno discorra sobre o trânsito em seu país.

Em “Vou para outro setor da empresa”, unidade 18, o tema é trabalho. A nota de apresentação retrata brevemente sobre o mercado de trabalho. O presente do subjuntivo e verbos irregulares compõem o conteúdo gramatical da unidade. Na parte lexical é trabalhado vocabulário relacionado ao mundo do trabalho, impostos, taxas, profissões. “Profissões de futuro” é o texto da proposta de leitura, sobre o qual são apresentadas perguntas como: “O que é um profissional multimoda?” e “Quais das competências, habilidades e atitudes do profissional do Século XXI você possui?”. A atividade escrita vem em seguida e apresenta o enunciado: “Com base no texto e suas respostas dadas acima, elabore um texto.” Comando pouco preciso dentro de uma temática interessante, que é o trabalho.


“Se eu fosse você, compraria um jornal para procurar emprego” é o título da unidade 19, que enfoca casamento e profissões como tema. A nota de apresentação fala brevemente sobre jogos de azar. Imperfeito e pretérito perfeito do subjuntivo compreendem o conteúdo gramatical. Na parte de vocabulário são trabalhadas palavras relacionadas a jogos, casamento e profissão. Um artigo sobre elaboração de currículo é a proposta de leitura e interpretação e, na de redação, o aluno deve escrever um texto a respeito de suas habilidades, com a finalidade de ocupar um cargo em uma empresa.

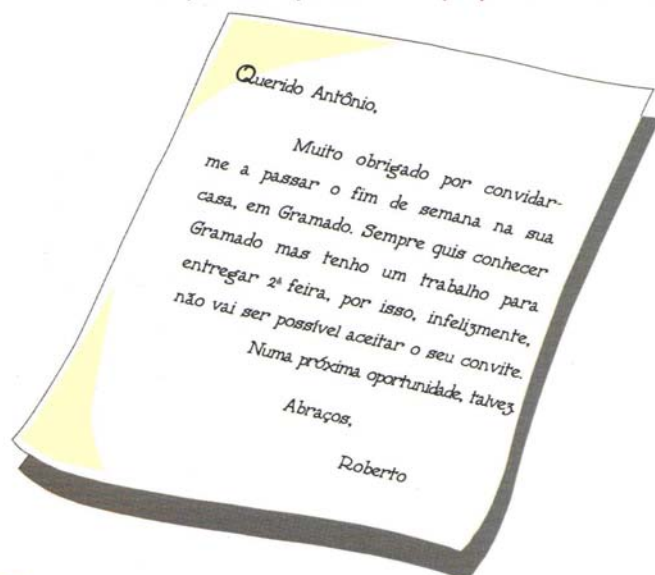
A vigésima (e última) unidade é intitulada “O que você teria feito diferente na sua vida” e tem como tema o futuro. A nota de apresentação traz um texto sobre o hábito de algumas pessoas fazerem, no final do ano, um “balanço” de tudo o que foi vivido nos últimos 12 meses. Como conteúdo gramatical é trabalhado o futuro do pretérito composto, o pretérito mais que perfeito do subjuntivo e o imperfeito do subjuntivo. Para ampliação do vocabulário a unidade apresenta cumprimentos de fim de ano e vocabulário relacionado às festas que marcam tal época. São trabalhadas também estruturas que formam frases de aconselhamento. A proposta de leitura e interpretação traz um texto sobre “Sucesso Profissional”. Como atividade de escrita, é sugerido que se elabore um planejamento para “a área da sua vida que precisa de mudança”.

A quinta unidade de pronúncia trabalha com os sons “NH” e “LH”. Em seguida, é proposta a revisão das unidades 17 a 20.



## ANEXO E

 Você foi convidado a passar um fim de semana em algum lugar. Escreva uma pequena carta agradecendo o convite e desculpando-se por não poder ir. Explique o motivo seguindo o exemplo abaixo:



Usando as informações da sua carta monte uma conversa ao telefone, como no exemplo abaixo:

**R: Oi, Antônio.**

A: Roberto, que bom que você telefonou.

**R: Queria agradecer-lhe o convite...**

A: Você vai, não vai?

**R: Desculpe, mas, infelizmente, não vai dar.**

A: Mas por quê?

**R: Tenho um trabalho para entregar na 2ª feira.**

A: Você não poderia levar o trabalho pra fazer lá?

**R: Acho que não vai dar mesmo. Senão nem me divirto, nem tampouco faço um bom trabalho.**

A: Acho que tem razão.

**R: Numa próxima oportunidade talvez.**

A: Está bem.

**R: Tchau.**

A: Tchau.

FIGURA 16: Anexo E *Bem Vindo!*

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM, S., FLORISSI, S., 2000, p. 99.

## ANEXO F

**D2** 12 Carta do leitor

1. Leia a carta e as fichas na página 77.



2. Qual é o correspondente mais adequado para Marilena? Por quê? Por que os outros não são?



© Agência Brasil

The International Home Magazines.  
C/ o Editor

....

Caro Editor

Meu nome é Marilena. Tenho 23 anos. Sou brasileira de Recife, mas moro em Belo Horizonte desde os 10 anos. Sou secretária de uma pequena indústria de calçados. Trabalho o dia inteiro e à noite estudo línguas (inglês e alemão). Quero viajar, conhecer países diferentes, gente diferente com costumes diferentes. Talvez, morar num outro país ... É por isso que lhe escrevo de tão longe. Tenho 1,65 m de altura, 60 quilos e sou muito romântica. Quero corresponder-me com rapaz solteiro ou divorciado (sem filhos), de 25 a 35 anos, alto, com boa situação profissional, esportivo, sincero e carinhoso.guardo cartas com foto.

*Marilena Antunes*

Marilena Araújo F. Antunes  
Rua do Sol, 32, apto 5  
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

**76** setenta e seis

FIGURA 17: Anexo F *Novo Avenida Brasil 1*

Fonte: LIMA, E.E., ROHRMAN, L., ISHIHARA, T., IUNES, S., BERGWEILER, C. 2008, p.76.