

**ANA ANGÉLICA LIMA GONDIM**

**DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM  
ATRAVÉS DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**FORTALEZA  
2012**

**ANA ANGÉLICA LIMA GONDIM**

**DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM  
ATRAVÉS DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

N196r

Gondim, Ana Angélica Lima.

Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira / Ana Angélica Lima Gondim. – 2012.

177 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1.Língua portuguesa – Compêndios para estrangeiros. 2.Livros didáticos. 3.Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 4.Comunicação oral – Estudo e ensino. 5.Leitura – Estudo e ensino. I.Título.

---

CDD 469.824

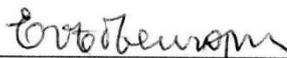
**ANA ANGÉLICA LIMA GONDIM**

**DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM  
ATRAVÉS DAS ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística.  
Área de concentração: Linguística.  
Orientador Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

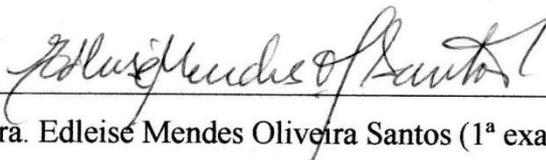
Aprovada em 06 de junho de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos (1ª examinadora)

Universidade Federal da Bahia



Prof. Dra. Livia Márcia Tiba Radis Baptista (2ª examinadora)

Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dra. Monica de Sousa Serafim (Suplente interno)

Faculdade de Educação - Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dra. Ana Maria Iorio Dias (Suplente externo)

Universidade Federal do Ceará

A meus pais que sempre acreditaram em mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me iluminou sempre que os caminhos pareciam escuros e me confortou sempre que as dificuldades pareciam mais fortes que minha força de vontade.

A meus pais, Edna e Gondim, pelo amor incondicional e pelo apoio nas horas mais difíceis.

Ao CNPq pelo fomento financeiro que me possibilitou produzir este trabalho com maior tranquilidade.

À minha orientadora, Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, que me guiou pelo caminho certo e confiou em mim quando o caminho escolhido não parecia tão correto assim.

Ao meu companheiro, Paulo Fernando, por ter entendido os momentos em que precisei me isolar para estudar e pelo incentivo nos momentos de cansaço.

A minha família, representada pela minha avó Nenê, pela criação, pelos valores adquiridos e pela união que me fizeram ser quem sou.

A grande família que, para mim, representa o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), pela presteza em contribuir com meus estudos e por tornar este aprendizado tão agradável.

Aos professores e colegas do PPGL pelos saberes compartilhados sem restrições, pelos relevantes comentários a cerca da pesquisa. Em especial, à Prof. Dra. Lívia Márcia Tibas Baptista pelas observações feitas quando este texto não passava de um projeto e à Prof. Dra. Maria Elias Soares por nos questionar se a pesquisa seria relevante, importante, oportuna e necessária, o que nos fez refletir sobre todos estes aspectos e buscar alcançá-los. À Prof. Dra. Edleise Mendes Oliveira Santos pelos questionamentos tão relevantes na apresentação do texto final.

Aos meus amigos, os que já possuía e os que encontrei com esta experiência, pela torcida.

*Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser.  
Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito,  
e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem  
qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o  
fizerem ali?*

*Fernando Pessoa*

*Apesar dos nossos defeitos, precisamos enxergar que  
somos pérolas únicas no teatro da vida e entender que não  
existem pessoas de sucesso e pessoas fracassadas. O que  
existem são pessoas que lutam pelos seus sonhos ou  
desistem deles.*

*Augusto Cury*

## RESUMO

O livro didático é um material que, quando não é o único norteador do trabalho em sala de aula (Cristóvão 2006), é o norteador da prática docente. Por isso, se faz tão necessário refletir sobre ele. Nosso trabalho tem como objetivo identificar se as atividades de produção e compreensão orais e escritas dos livros didáticos (LD) de português língua estrangeira (PLE) propiciam o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante da língua portuguesa como língua estrangeira. Problematizamos capacidades de linguagem a partir de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998, 2004). Tais capacidades subdividem-se em capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Analisamos as capacidades (desenvolvidas ou não) a partir de elementos que as mobilizam. a) Para o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se há propostas ligadas ao contexto de produção; b) Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se há propostas ligadas ao plano geral do texto; e c) Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se há propostas ligadas à coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e às modalizações (mecanismo enunciativo). Analisamos sete livros didáticos de PLE de diferentes níveis e de uso recorrente no país, buscando identificar as capacidades trabalhadas nas atividades orais e/ou escritas. Aleatoriamente, escolhemos três unidades de cada LD analisado e coletamos todos os comandos de atividades propostas; num segundo momento, classificamo-las de acordo com os elementos mobilizados por cada atividade. Fizemos uma análise interpretativa e crítica dos resultados. Na etapa seguinte, os resultados nos revelaram uma predominância de atividades que tratam de conteúdos gramaticais em detrimento de atividades que venham a possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante da língua. Ao término das pesquisas, chegamos às seguintes conclusões: as atividades de produção e compreensão orais e escritas dos livros didáticos pouco auxiliam no desenvolvimento das capacidades de linguagem; Há um trabalho relevante que possibilita o desenvolvimento da capacidade de ação; e as outras capacidades, com exceção das atividades com gêneros orais, são tão minimamente tratadas que a porcentagem não é relevante para dizermos que haja um trabalho para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: livro didático. PLE. Atividades. Gêneros. Capacidades de linguagem.

## RESUMÉ

Le livre didactique est un matériel qui, lorsqu'il n'est pas le seul à guider le travail en salle de classe (CRISTOVÃO, 2006), il est le guide de la pratique enseignante. C'est pourquoi, il faut y réfléchir. Notre travail a pour objectif d'identifier si les activités de production et compréhension orales et écrites des livres didactiques (LD) de portugais, comme langue étrangère (PLE), favorisent le développement des capacités de langage du locuteur de langue portugaise, comme étrangère. Nous avons mis en question les capacités de langage à partir de Dolz, Pasquier, Bronckart (1963) et Dolz et Schneuwly (1998, 2004). Ces capacités sont subdivisées en capacité d'action, capacité discursive et capacité linguistico-discursive. Nous avons analysé les capacités (développées ou non) à partir d'éléments qui les mobilisent. a) Pour le développement de la capacité d'action, nous avons observé s'il y a des propositions relatives au contexte de production ; b) Pour le développement de la capacité discursive, nous avons observé s'il y a des propositions relatives au cadre général du texte; et c) Pour le développement de la capacité linguistico-discursive, nous avons observé s'il y a des propositions relatives à la cohésion nominale et verbale (mécanisme de textualisation) et aux modalisations (mécanisme de prise en charge énonciative). Nous avons analysé sept livres didactiques de PLE de différents niveaux et d'usage courant au Brésil, en cherchant identifier les capacités travaillées dans les activités orales et/ou écrites. Nous avons choisi, au hasard, trois unités de chaque LD analysé et nous avons recueilli toutes les consignes d'activités proposées ; dans un second moment, nous les avons classées en accord avec les éléments mobilisés par chaque activité. Nous avons fait une analyse interprétative et critique des résultats. À l'étape suivante, les résultats nous a révélé la prédominance d'activités qui travaillent des contenus gramaticaux au détriment d'activités qui permettraient le développement des capacités de langage du locuteur de la langue. À la fin des recherches, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes : les activités de production et compréhension orales et écrites des livres didactiques n'aident guère le développement des capacités de langage ; il y a un minimum de travail qui permet le développement de la capacité d'action ; et les autres capacités sont si peu mobilisées que leur pourcentage n'est pas important pour affirmer qu'il y a un travail pour leur développement.

Mots-clés : Livre Didactique. PLE. Activités. Genres. Capacités de langage.

## LISTAS DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Habilidades trabalhadas no LD <b>Aprendendo Português do Brasil</b>	Pág. 62
Tabela 2	Habilidades trabalhadas no LD <b>Avenida Brasil</b>	Pág. 70
Tabela 3	Habilidades trabalhadas no LD <b>Estação Brasil</b>	Pág. 79
Tabela 4	Habilidades trabalhadas no LD <b>Falando... Lendo... Escrevendo... Português</b>	Pág. 98
Tabela 5	Habilidades trabalhadas no LD <b>Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens</b>	Pág. 102
Tabela 6	Habilidades trabalhadas no LD <b>Tudo Bem! Português para a nova geração</b>	Pág. 110
Tabela 7	Habilidades trabalhadas no LD <b>Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</b>	Pág. 119

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 **Aprendendo Português do Brasil** [Total de 34 enunciados subdivididos por elementos evocados] Pág. 62
- Gráfico 2 **Avenida Brasil** [Total 34 enunciados subdivididos por elementos evocados] Pág.71
- Gráfico 3 **Estação Brasil** [Total 39 enunciados subdivididos por elementos evocados] Pág. 80
- Gráfico 4 **Falando... Lendo... Escrevendo... Português** [Total 52 enunciados subdivididos por elementos evocados] Pág. 98
- Gráfico 5 **Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens** [Total 32 enunciados subdivididos por elementos evocados] Pág. 103
- Gráfico 6 **Tudo Bem! Português para a nova geração** [Total 51 enunciados subdivididos por elementos evocados] Pág. 111
- Gráfico 7 **Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação** [Total 53 enunciados subdivididos por elementos evocados] Pág. 120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIPL Associação Internacional de Língua Portuguesa  
APL Associação Portuguesa de Linguística  
BRIC Brasil, Rússia, Índia e China  
CPLP Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
IILP Instituto Internacional da Língua Portuguesa  
ISD Interacionismo Sociodiscursivo  
L2 Segunda língua  
LD Livro didático  
LE Língua estrangeira  
LM língua materna  
LO Língua oficial  
MERCOSUL Mercado Comum do Sul  
OCN Orientações Curriculares Nacionais  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
PLE Português língua estrangeira  
PLIP Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português  
PLNM Português língua não materna  
QEQR Quadro europeu comum de referência  
SADC Comunidade de Desenvolvimento da África Austral  
SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa  
SIPLE Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONSTRUINDO O CONTEXTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL .....</b>	<b>19</b>
2.1 O Livro Didático de PLE.....	30
2.2 A oferta de ensino de PLE em contexto brasileiro .....	32
2.3 Uma reflexão sobre o perfil dos professores de PLE .....	35
<b>3 GÊNEROS E ENSINO.....</b>	<b>38</b>
3.1 Gêneros, uma conversa inicial.....	38
3.2 Gêneros à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.....	40
3.3 Gêneros orais como instrumentos de ensino de LE.....	43
3.4 As capacidades de linguagem.....	44
3.4.1 Capacidade de ação - Contexto de produção.....	45
3.4.2 Capacidade discursiva - Infraestrutura geral dos textos, sequências textuais e tipos de texto .....	48
3.4.3 Capacidade Linguístico-discursiva - Mecanismos de textualização e Mecanismos enunciativos.....	51
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>57</b>
4.1 Caracterização da pesquisa.....	57
4.2 Delimitação do universo .....	57
4.3 Amostra .....	57
4.4 Procedimento .....	58
<b>5 ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE.....</b>	<b>61</b>
5.1 Aprendendo Português do Brasil.....	61
5.2 Avenida Brasil .....	70
5.3 Estação Brasil .....	7
5.4 Falando... Lendo... Escrevendo... Português .....	97
5.5 Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens.....	102

5.6 Tudo Bem! Português para a nova geração .....	109
5.7 Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação .....	119
5.8 Apanhado geral dos dados da pesquisa .....	130
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>140</b>
APÊNDICE A - Aprendendo Português do Brasil.....	141
APÊNDICE B - Avenida Brasil .....	144
APÊNDICE C - Estação Brasil .....	147
APÊNDICE D - Falando... Lendo... Escrevendo... Português .....	159
APÊNDICE E - Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens .....	163
APÊNDICE F - Tudo Bem! Português para a nova geração.....	167
APÊNDICE G - Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação .....	172

## I - INTRODUÇÃO

Atualmente, a língua portuguesa é a quinta língua oficial (LO) mais falada no mundo com cerca de 272,9 milhões de falantes, é a terceira língua europeia mais falada (depois do inglês e do espanhol). Ela ainda é o idioma mais falado no hemisfério ocidental, e o mais falado no hemisfério sul da Terra<sup>1</sup>. Também é a língua de comunicação de doze organizações internacionais, entre elas a União Europeia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Aliança Latino-Americana de Comércio Livre (ALALC), a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), a Organização de Unidade Africana (OUA), além de idioma obrigatório nos países do MERCOSUL e língua oficial (LO) da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), organização que integra a maioria dos países africanos do hemisfério sul. Além destas organizações, a língua portuguesa também encontra espaço no BRIC (Sigla criada para designar os quatro países emergentes do mundo: Brasil, Rússia, Índia e China) por intermédio da importância que o vem adquirindo o Brasil no panorama mundial atual.<sup>2</sup>

O crescimento político e econômico de nosso país, como nos está sendo apresentado pelos meios de comunicação, é visível. O Brasil vem se tornando uma das grandes potências econômicas da América Latina e do mundo. Além do Brasil, Portugal também vem crescendo politicamente. Fatores como estes acabam por influenciar no desenvolvimento internacional de determinado idioma, neste caso do português. É de suma importância, deste modo, o aprimoramento do ensino de português a estrangeiros. Focalizando o ensino de português do Brasil, podemos observar diversos fatores que são motivadores para estrangeiros que buscam aprender a nossa língua portuguesa, tais como: necessidades profissionais (muitas empresas estrangeiras têm injetado muito capital no Brasil nas últimas décadas, o que vem implicando a vinda, cada vez mais notável, de profissionais com cargos elevados que necessitam comunicar-se em língua portuguesa e para tal vêm frequentando cursos de português como língua estrangeira (PLE) ou contratando serviços de professores ou escolas para cursos de PLE com fins específicos) necessidades escolares, ou pelo simples motivo de descobrir e conhecer uma nova forma de vida e de cultura, a brasileira.

Pensando no aperfeiçoamento do ensino de português como língua estrangeira e na internacionalização desta língua, veio-nos a ideia de observar como está sendo propiciado este ensino aos interessados. Como a pesquisa não poderia abarcar todos os elementos importantes

---

<sup>1</sup> Dados apresentados em HERLES MATOS, Frank. **The 100 most spoken languages on the world.**

<sup>2</sup> CAMARGO, 2007.

para o ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (doravante PLE), tais como: o modo de aprender dos alunos, o desenvolvimento de materiais didáticos (livros didáticos, dicionários, gramáticas da língua, CD ROM, sites, etc.), o agir dos professores em sala de aula, a formação de professores para esta área. Mesmo dentro destes campos, muitos outros subcampos poderiam ser estudados. Decidimos, desta forma, deter-nos nos livros didáticos produzidos com a finalidade de propiciar o ensino de PLE. Como sabemos, o livro didático (de agora em diante LD) é um material que, quando não é o único norteador do trabalho em sala de aula, é o norteador da prática docente, de acordo com Cristóvão (2006). Não vamos entrar na validade dessa utilização do LD, o que queremos é fazer com que essa utilização seja o mais proveitosa possível. De acordo com Ur (1995), o LD, no ensino de línguas, propicia ao professor e ao aluno um norte, de modo que deixa claro o caminho do ensino/aprendizagem; é planejado de modo a desenvolver competências diferentes gradativamente; apresenta atividades voltadas para o nível da maioria dos alunos; é um material barato em comparação a outros; é compacto, organizado, fácil de ser manipulado; pode ajudar professores que possuem pouco conhecimento ou experiência e ainda dá autonomia ao aluno, que poderá avançar etapas quando se sentir preparado. Mas não são somente benefícios advindos da utilização deste material, o uso do LD pode acarretar também algumas desvantagens como a homogeneização do nível de aprendizado ou da maneira de aprender dos alunos; pode limitar o trabalho do professor; além de problemas inerentes ao próprio livro didático, como: inadequação de linguagem, de metodologia; falhas no tratamento da língua, da cultura; lacunas para a formação comunicativa de um sujeito em uma outra língua.

Muitos aspectos ligados ao estudo do LD poderiam ser alvo de nossa pesquisa, mas, dada a importância dos documentos oficiais que orientam o ensino de língua estrangeira no Brasil, (tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira) observamos que a corrente teórica que permeia estes documentos é o Sociointeracionismo. Tal corrente defende que o ensino de línguas estrangeiras deve ser oferecido dentro de um contexto social real no qual ocorre a interação. Observando este aspecto, optamos por analisar o trabalho realizado (ou não) com gêneros orais e escritos nas propostas de atividades de livros didáticos de português para estrangeiros. A escolha por análise dos gêneros vem justamente do entendimento que é através deles que a comunicação se efetiva, e lavando-se em consideração todos os elementos evocados no momento de sua utilização. Ao buscar uma proximidade com o sociointeracionismo, orientar-nos-emos pelo

Interacionismo Sociodiscursivo (de agora em diante ISD) que, além de compartilhar da mesma visão do ensino de línguas dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira, propõe uma conceituação das capacidades que instrumentalizam o falante em situações de comunicação linguística: as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 2004), além de observar como cada gênero se configura e quais seus objetivos sociocomunicativos.

Tendo como referencial teórico o Interacionismo Sociodiscursivo, nos detemos em observar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos, desenvolvidas (parcialmente desenvolvidas ou não desenvolvidas) a partir do trabalho feito com os gêneros orais e escritos em atividades nos LDs de PLE. Entendemos que estas capacidades são desenvolvidas dentro das quatro habilidades exigidas em uma língua: produção oral e escrita e compreensão leitora e auditiva. Porém, ainda seria muito amplo estudar todas as atividades propostas pelos materiais, então optamos pelas atividades voltadas à produção/compreensão orais e escritas, por acreditarmos que há dificuldades iniciais que um falante de outra língua enfrenta ao procurar comunicar-se em português. Nosso país possui uma grande extensão territorial e, dentro dele, temos vários dialetos e várias culturas, não vamos nem citar os outros países que têm a língua portuguesa como língua oficial ou segunda, pois vislumbramos o ensino de português do Brasil. O falante de português como língua estrangeira terá grande dificuldade para dominar tantas práticas sociais em contextos tão distintos.

Muitos estudos vêm sendo realizados com o intuito de observar o desenvolvimento das capacidades de linguagem: Machado (2001) propôs o uso de capacidades de linguagem como meio de avaliar as atividades de livros didáticos de língua portuguesa (como língua materna). Cristovão (2001) avaliou atividades de leitura em sequências didáticas para o ensino de leitura em língua inglesa. Esta análise chegou à conclusão de que o trabalho com sequências didáticas buscando o desenvolvimento das capacidades de linguagem seria o mais apropriado para o ensino de leitura em LE. Zirondi e Nascimento (2005) utilizaram-nas para observar os conhecimentos exigidos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observando o contexto histórico; o contexto de produção; arquitetura interna do texto, na qual está inserido o plano textual global envolvendo aspectos de apresentação das questões, os tipos de discurso e tipos de sequência. Labella-Sánchez (2007) utilizou as capacidades de linguagem como meio de avaliar a leitura, para tanto analisou questões propostas para interpretação textual das provas de espanhol de vestibulares de diferentes instituições. Esta pesquisa concluiu que grande parte das questões ainda trabalha a leitura como decodificação, além de priorizar os textos como pretextos para atividades gramaticais. As capacidades quase

não foram trabalhadas, e quando isso ocorreu, predominante elegeu-se a capacidade linguístico-discursiva.

Observamos que as capacidades vêm sendo analisadas, principalmente, no ensino de língua materna ou estrangeira, com foco maior no trabalho com textos escritos. Partindo da busca por um ensino que capacite um falante de PLE em diferentes situações comunicativas, o objetivo desta pesquisa será analisar se o trabalho feito com os gêneros orais e escritos presentes nos materiais de PLE contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva). A partir da identificação dessas capacidades, analisaremos diferentes materiais de PLE de diferentes níveis, focalizando o tipo de capacidade de linguagem desenvolvida (ou não) através das propostas de exercícios de produção/compreensão de gêneros orais e escritos.

Partindo do pressuposto de que, por mais que os materiais de ensino de língua estrangeira (no nosso caso, PLE) afirmem adotar uma metodologia comunicativa, observamos que muitos tratam a língua como um sistema de regras que deve ser aprendido pelo indivíduo que estuda uma língua estrangeira (de agora em diante LE). As propostas de exercícios de produção oral estão, muitas vezes, voltadas para a pronúncia, para aspectos gramaticais e lexicais. E em que ponto será trabalhada a capacidade de interagir com o outro em situações diversas de uso da língua? Sabemos que o falante capacitado em uma língua, precisa saber utilizar a língua em diferentes contextos, preocupando-se com o interlocutor, com o assunto, o contexto; sendo capaz de preencher lacunas lexicais e gramaticais. Tendo em vista a comunicação e esperando que os materiais tragam uma concepção de língua voltada para a comunicação efetiva em diferentes situações de uso, investigaremos se os gêneros orais e escritos trabalhados nas atividades destes materiais podem contribuir para a formação de um falante capacitado em PLE.

A relevância da pesquisa situa-se na investigação das lacunas e/ou discrepâncias no que se refere à concepção de língua, comunicação e das capacidades de linguagem em nossos LDs de PLE e o desdobramento disto, porque vai desembocar no propósito maior que é o de instigar uma discussão reflexiva sobre os possíveis problemas causados por desvios quanto ao ensino comunicativo de PLE, buscando influenciar a produção de um material que se preocupe com a efetiva aprendizagem dos alunos, ou seja, levando em consideração as capacidades de linguagem que deverão ser desenvolvidas por estes.

O material didático faz parte do entorno precedente ao agir do professor, segundo Bronckart (2008). Por assumir esse espaço no cenário de ensino/aprendizagem, é importante que o professor entenda o valor do material e se atente aos objetivos delineados por alunos e

docentes. É importante que este público consiga reconhecer as capacidades de linguagem que, somadas, habilitam o usuário de uma língua a utilizá-la em qualquer situação comunicativa.

Sendo assim, além da relevância desta pesquisa para o corpo docente que trabalha com PLE, a pesquisa poderá contribuir ainda para os autores de livros didáticos de PLE que, de posse dos dados presentes na pesquisa, poderão refletir no momento da produção destes instrumentos de ensino tão importantes que são os livros didáticos.

Com esta pesquisa buscamos analisar os comandos das atividades presentes em LDs de PLE, com o intuito de observar se estes propiciam o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos indivíduos. Para tanto, utilizamos categorias de análise dentro de cada capacidade. Observamos se esses comandos mobilizavam os conceitos, concebidos aqui como categorias de análise, a fim de identificar se as capacidades que o falante deve ter numa língua estavam sendo contemplados nestes LDs.

Após a introdução, o capítulo 2, intitulado Contextualizando o ensino de Português como Língua Estrangeira no Brasil, traça um plano geral de como está acontecendo o ensino de PLE no país. Inicialmente, abordamos o oferecimento dos cursos de graduação e pós-graduação do país que propiciam o ensino de PLE, buscamos identificar os grupos de pesquisa que tratam do assunto, os grandes nomes que atuam nesta área, os eventos (seminários, conferências, fóruns) que abordam este assunto, além das pesquisas de Especialização, Mestrado ou Doutorado voltadas a discutir PLE. Além disso, buscamos informações sobre políticas linguísticas e os documentos que pudessem regularizar o ensino de PLE no país. Ainda neste capítulo de contextualização, apresentamos outros dados que, a nosso ver, em conjunto com o que foi citado, formam o contexto do ensino de PLE no país. São estes: formação inicial e continuada de professores de PLE, materiais didáticos e materiais teóricos que colaboram para a prática docente, os cursos oferecidos a estrangeiros no país e os exames de proficiência em PLE.

O capítulo 3, intitulado Gêneros e Ensino, aborda aspectos gerais sobre os gêneros. Após este primeiro momento, focamos nosso referencial para os gêneros à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. A partir do Interacionismo Sociodiscursivo, delineamos o trajeto de nossa pesquisa e categorias de análise: as capacidades de linguagem. Como não temos meios para analisar se tais capacidades são ou não desenvolvidas, pois, para isso, teríamos que ter acesso aos processos psicológicos de produção/interpretação das informações no momento da utilização destas capacidades. Utilizamos, dessa forma, elementos que mobilizam estas capacidades. A partir dessa concepção, definimos cada uma das capacidades e os elementos que mobilizam sua utilização.

O capítulo 4 apresenta a metodologia utilizada na coleta e interpretação dos dados e o capítulo 5 apresenta os dados dos sete livros didáticos analisados: **Aprendendo português do Brasil**: um curso para estrangeiros; **Avenida Brasil**: curso básico de português para estrangeiros; **Estação Brasil**: português para estrangeiros; **Falando... Lendo... Escrevendo... Português**: um curso para estrangeiros; **Sempre amigos**; **Tudo bem** e **Bem-Vindo!**. Primeiramente são apresentadas as informações fornecidas pelos autores de cada LD, a fim de identificarmos se os propósitos dos autores são ou não alcançados, em seguida, lançamos mão de nossos dados a fim de buscarmos uma identificação coerente deste LD.

O capítulo 6 apresenta as considerações finais a que chegamos quanto à análise dos LDs em questão e a todos os aspectos relacionados à pesquisa.

## **2 – CONSTRUINDO O CONTEXTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL**

Neste capítulo, abordaremos aspectos que, conjuntamente, constituem o contexto de PLE como objeto de estudo e pesquisa ou como objeto de ensino/aprendizagem no Brasil. No contexto do português como língua estrangeira, tomado como objeto de estudo e pesquisa, podemos elencar vários fatores que o constituem, desde o oferecimento (ou não) deste nos cursos de graduação e pós-graduação do país, os grupos de pesquisa que tratam do assunto, os professores que atuam nesta área, os eventos que abordam este assunto, além das pesquisas de especialização, mestrado ou doutorado voltadas a discutir PLE. Tendo em vista PLE como objeto de ensino/aprendizagem, podemos descrever um contexto que parte desde as políticas linguísticas e os documentos que regem o ensino de PLE no país às práticas em sala de aula. No intervalo deste contexto geral do ensino de PLE, podemos citar os mais diversos elementos: formação inicial e continuada de professores de PLE, materiais didáticos (LDs, gramáticas, dicionários, sites, etc.) e materiais teóricos que contribuem para a prática docente, os cursos oferecidos a estrangeiros no país um exame que avalie o grau de aprendizado em que se encontra o aprendiz.

Muito do que acima foi citado como fazendo parte do contexto de PLE (tanto como objeto de estudo e pesquisa quanto como objeto de ensino / aprendizagem) é ainda inquietação por parte dos estudiosos e profissionais da área. O português possui um status elevado, “está entre as dez línguas mais faladas no mundo”, conforme Almeida Filho (2009, p. 01). Mas, o autor ressalta que ainda há muitos desafios no contexto de ensino do português para estrangeiros, tanto em relação à formação de profissionais como em relação à ausência de políticas linguísticas que viabilizem esta ação, apesar de muitas ações institucionais defenderem a valorização do português como língua de aproximação política e econômica. Para esse estudioso,

Um degrau ainda mais elevado de civilização começa a ser galgado quando uma sociedade, através de suas instituições, começa a se preparar para pesquisar e ensinar como língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) a sua própria língua primeira, materna, escolar e, muitas vezes, nacional ou pátria (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 02).

Ao ponderar sobre o ensino PLE, o autor considera tal ensino como um processo intermediário, ainda que sublinhe ações implementadas por universidades e ou pela iniciativa privada e, em menor escala, por órgãos oficiais, como o Ministério das Relações Exteriores, via Itamaraty (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 14), com a implantação do Exame Nacional de

Proficiência – CELPE-Bras, que, conforme pesquisas do autor, produziu alguns “sinais de incremento” para o ensino de PLE.

No Brasil, muito do que vem sendo realizado para que haja um aperfeiçoamento do ensino de PLE provém de pesquisas em universidades (com maior foco em universidades públicas). Muito desse interesse surgiu pelo fato de a educação pública oferecida pelas universidades brasileiras ter melhorado significativamente, atraindo estudantes estrangeiros. Com essa nova demanda, o surgimento de iniciativas que viabilizassem o ensino de português a falantes estrangeiros foi imprescindível. Muitas dessas iniciativas deflagraram a produção e publicação de materiais didáticos com fins específicos.

O reflexo da visibilidade que vem recebendo o ensino de português como língua estrangeira fica evidenciado com o número de pesquisas realizadas na área: quatrocentas e sessenta e duas pesquisas, entre teses e dissertações até o final do ano de 2011 no país. Observamos um maior foco destas pesquisas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Paraná (respectivamente, estados das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul). Neste ponto, poderíamos refletir sobre a causa da hegemonia destes estados. Seria plausível a hipótese de que superioridade destes estados adveio de fatores históricos, ligados à vinda de estrangeiros ao país. Em São Paulo, de acordo com diversos historiadores brasileiros, desde a década de 20, imigrantes de algumas partes do mundo, tais como italianos e japoneses, migraram para este estado brasileiro (IBGE). Podemos observar nos dias atuais um grande número de estrangeiros vivendo em seu território, identificamos que a motivação para esta migração é o crescimento do setor econômico do país que atrai o capital estrangeiro. No estado do Rio de Janeiro, durante o período da colonização, no qual índios passaram a aprender a língua portuguesa como língua não materna, foi o primeiro registro de que se tem notícia do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no país (com a peculiaridade de que esta língua portuguesa não era a língua portuguesa do Brasil que, inclusive, passou a constituir-se em solo nacional).

A partir da nomeação e da consolidação do Rio de Janeiro como capital do Brasil, muitos estrangeiros foram atraídos para o Brasil com uma maior demanda para este estado. Estes estrangeiros só passaram a ter um segundo destino, quando em 1960, o Rio deixou de ser a capital do país que foi transferida para Brasília (Distrito Federal, projeto do ex-presidente Juscelino Kubistcheck). Durante o governo deste presidente, além da transferência da capital federal, a nossa indústria, principalmente, a automobilística, ganhou força no mercado, e isso fez com que o Brasil passasse a ser reconhecido como nação com desenvolvimento em potencial. Isso fez com que muitos executivos viessem do exterior para

assumirem cargos importantes em empresas multinacionais que no país se instalavam. A maioria destas empresas veio a se instalar no Sul e no Sudeste do país, daí também a predominância de estrangeiros no estado do Paraná. Podemos buscar conexões entre estes fatores históricos e a explicação do pioneirismo das universidades destes estados neste âmbito, posto que havia uma necessidade maior onde existisse uma maior comunidade estrangeira.

Este maior foco de universidades voltadas ao ensino de PLE nessas regiões do país não exclui outras universidades de possíveis contribuições a esta área de ensino, haja vista que, atualmente, o contingente de estrangeiros não se restringe aos estados acima citados. Dados do censo de 2010, por exemplo, mostram o crescimento de 177% da população asiática no Nordeste brasileiro. Dessa forma, outras instituições de outros estados estão encontrando a necessidade de lidar com o público estrangeiro e estão buscando contribuir para a ampliação dos índices de ensino de PLE no país. Podemos citar como estados emergentes nestes estudos: Santa Catarina, Minas Gerais, Bahia e Ceará.<sup>3</sup>

A fim de identificar em quais universidades brasileiras, sobretudo públicas, e como estas universidades estão proporcionando o ensino de PLE no país, fizemos um levantamento das principais universidades de cada estado do Brasil e buscamos os sites de cada uma delas. Com estes dados em mãos, investigamos cada um dos sites, buscando informações referentes aos cursos de PLE, seus objetivos, a estrutura do curso, ao material didático utilizado, a metodologia aplicada, informações referentes aos professores destes cursos e suas qualificações, ao oferecimento (ou não) de cursos de formação continuada aos professores responsáveis pelos cursos de PLE. Buscamos todos estes dados a fim de traçarmos um perfil do ensino de PLE oferecido no país.

Além dessas informações, buscamos dados referentes ao histórico dos cursos e ao público a que se destinam. Como muitas destas informações não estavam ao nosso alcance, buscamos os endereços eletrônicos dos professores responsáveis ou coordenadores de cada curso e enviamos um questionário visando às informações esquadrihadas nos sites. Enviamos questionários também aos responsáveis por cursos de Letras (graduações e pós-graduações) das Universidades que não possuíam cursos de PLE, a fim de identificar o motivo desta ausência. Infelizmente, recebemos resposta somente de quatro das universidades que oferecem o curso de PLE e nenhuma resposta das universidades que não o oferecem, esse

---

<sup>3</sup> Dados apresentados a partir de pesquisa feita no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, acessado em 01 de maio de 2011.

episódio acabou dificultando o recolhimento um maior número de dados para a nossa pesquisa.

A fim de traçarmos um panorama sobre o ensino de Português para estrangeiros nas universidades do país, solicitamos a elucidação de um questionamento principal e demais questionamentos advindos da resposta do primeiro.

01. Há algum curso de português para estrangeiros nesta instituição?

Em caso afirmativo:

01. Qual o objetivo do curso?
02. Como está estruturado o curso?
03. Há um material didático específico? Qual?
04. Qual o tipo de metodologia utilizada?
05. Quem são os profissionais responsáveis pelas aulas? Eles possuem formação específica em PLE? Há uma formação continuada para esses profissionais?
06. Poderia delinear um breve histórico do curso?
07. Qual o perfil do corpo discente?

Em caso negativo:

01. Por que não é ofertado este ensino? Por não haver público ou profissionais capacitados?  
(questionário enviado aos responsáveis – coordenadores ou professores citados como responsáveis pelos cursos – das principais universidades do país).<sup>4</sup>

Com base nas informações que conseguimos elencar, apresentaremos um quadro geral do Brasil, subdividido em regiões, com os nomes das universidades que oferecem o ensino de Português como Língua Estrangeira.

Na região Nordeste, encontramos informações referentes aos cursos de PLE oferecidos nas seguintes universidades:

- ✓ Universidade Federal do Ceará oferece um Curso de Extensão: Curso de Língua Estrangeira, Língua e Cultura Brasileiras I, II e III<sup>5</sup>. Oferecido para a comunidade acadêmica (principalmente para os alunos que fazem parte de algum dos programas de Mobilidade Acadêmica) e externa local. Este curso conta com a parceria da

<sup>4</sup> Questionário enviado aos responsáveis ou coordenadores de cursos de PLE das universidades brasileiras – após a confirmação da existência dos cursos nos sites - ou a coordenadores de graduações ou pós graduações em Letras – quando não possuíamos informações obre cursos de PLE nos sites das universidades.

<sup>5</sup> O curso é uma iniciativa do grupo GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada). É coordenado pela professora Eulália Leurquin e envolve alunos da graduação e da pós-graduação.

coordenadoria de assuntos internacionais da UFC e, mais especificamente, do Departamento de Letras Vernáculas. Ele tem o objetivo de ensinar não somente o idioma oficial do país, como também as culturas deste. Está organizado em eixos temáticos: geografia e cultura, arte e literatura, alimentação e história, esporte e religião. Os conteúdos linguístico-discursivos dependem do nível dos alunos. A metodologia é comunicativa, considerando o multilinguismo e a multiculturalidade da turma. Não há a utilização de um LD específico, visto que não há um material que viabilize o ensino da língua em conjunto com a cultura brasileira de forma satisfatória. A Casa de Cultura Portuguesa, órgão de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão, também oferece um curso de Português para Estrangeiros para a comunidade em geral, contanto que tenham conhecimentos básicos sobre o idioma. Este curso possui a duração de 60 horas/aula.

- ✓ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM) e o Instituto Ágora, oferece os Cursos de Português como língua estrangeira I, II e III para a comunidade acadêmica e comunidade externa local.
- ✓ Universidade Federal da Paraíba, através do programa linguístico-cultural para estudantes internacionais, oferece cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros nos níveis Básico, Pré-intermediário, Intermediário e Avançado, além dos cursos de linguagem e cultura brasileira e conversação. Cada curso possui a duração de 60 horas/aula.
- ✓ Universidade Federal de Pernambuco oferece o curso de Português para estrangeiros gratuitamente para os alunos participantes de intercâmbio pela Universidade.
- ✓ Universidade Federal da Bahia, através do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português, cujo objetivo é “Promover atividades de extensão relacionadas com a pesquisa e o ensino de Português, assim como articular atividades de extensão no campo da aquisição e do ensino de Português estimulando a criação de convênios visando ao intercâmbio e à cooperação da UFBA com universidades e centros de pesquisa nacionais e estrangeiros”. Oferece cursos nos níveis Iniciante (A e B), Intermediário (A e B) e Avançado (A e B) total de 360 horas-aula. Além desses cursos, o ProPEEP oferece aulas de Leitura e Produção de Textos I, Leitura e Produção de Textos II, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos a estrangeiros que já apresentem proficiência em Português e desejem praticar as habilidades de comunicação escrita. São oferecidas, também, aulas de conversação para aquelas

pessoas que necessitam praticar as habilidades de comunicação oral e um preparatório para o exame CELPE-Bras.

Na região Norte não foi encontrado nenhum registro de curso de PLE nas universidades dos estados pertencentes a esta região.

Na região Sul, encontramos informações referentes aos cursos de PLE oferecidos nas seguintes universidades:

- ✓ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Instituto de Letras, oferece cursos nos níveis Básico I e II e Intermediário I e II (com carga horária de 90 horas/aula) e Cultura Brasileira, Leitura e Produção de Texto, Conversação e Tópicos de Literatura Brasileira (com carga horária de 60 horas/aula), além de um curso preparatório para o CELPE-Bras (com carga horária de 16 horas/aula).
- ✓ Universidade de Caxias do Sul oferece um Curso Intensivo em três níveis: Básico, Médio e Superior – de acordo com o nível de proficiência do aluno. A partir de uma prova de nivelamento, o aluno é orientado a inserir-se no nível correspondente à sua proficiência. Além disso, ao final do curso, o aluno poderá fazer o Certificado Internacional de Língua Portuguesa (CILP) da Universidade de Caxias do Sul. O Programa de Português para Estrangeiros oferece aos estudantes a possibilidade de realizar Cursos Intensivos de duas e quatro semanas (20 e 40 horas-aula respectivamente).
- ✓ Universidade Federal de Santa Catarina oferece curso extracurricular de Português para estrangeiros semestralmente nos níveis: 1 (básico); 2 (pré-intermediário); 3 (intermediário); 4 (avançado I) e 5 (avançado II - Preparatório para o exame do CELPE-Bras). Além do Curso de português para Hispano-falantes.
- ✓ Universidade Federal do Paraná, através do Centro de Línguas e Interculturalidade, oferece cursos de português para estrangeiros para alunos e professores intercambistas da UFPR e também para a comunidade externa, que se constitui por estudantes não intercambistas, executivos e seus cônjuges e, ainda, estrangeiros interessados em conhecer mais sobre o português do Brasil e as relações culturais que se estabelecem no país. O curso atende também alunos que desejam fazer pós-graduação no país com bolsas do governo brasileiro e profissionais estrangeiros, que têm a necessidade de revalidação de seus títulos de graduação e pós-graduação por meio do exame Celpe-Bras.

Na região Sudeste, encontramos informações referentes aos cursos de PLE oferecidos nas seguintes universidades:

- ✓ Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) oferece, através do Centro de Ensino de Línguas, cursos de português para estrangeiros a alunos de graduação e pós-graduação que participam de seus programas de intercâmbio. Os cursos contemplam apenas o nível básico da língua e são oferecidas a dois grupos: falantes de espanhol (disciplinas: Português para falantes de espanhol I e II); e falantes de outras línguas que não o espanhol (disciplinas: Português para Estrangeiros I, II e III).
- ✓ Universidade Federal Fluminense oferece um programa específico de Português para Estrangeiros. Os alunos normalmente estão em intercâmbio temporariamente frequentando cursos de graduação ou pós-graduação na UFF ou então são estrangeiros não vinculados à Universidade que desejam aperfeiçoar seus conhecimentos de português. Os níveis oferecidos são o Básico I e II e Intermediário I e II; todos visam à prática da língua falada. A carga horária de cada curso é de 60 horas/aula.
- ✓ Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE), oferece cursos de Português para Estrangeiros 1, 2, 3 e 4 (cada curso com duração de 60 horas/aula), esses cursos deverão ser integralizados em um ano e Português para Falantes de Espanhol 1,2 e 3 (cada curso também com duração de 60 horas/aula).
- ✓ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro oferece um programa de Português para Estrangeiros nos níveis Básico, Intermediário e Avançado, cada um com carga horária de 90 horas/aula.
- ✓ Universidade de São Paulo, através do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), oferece semestralmente cursos de português para estrangeiros que já estejam matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da desta universidade. Os cursos são os seguintes: Gramática Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira (com carga horária de 30 horas/aula); Português Língua Estrangeira (com carga horária de 30 horas/aula); Redação Acadêmica em Língua Portuguesa para a Graduação (com carga horária de 30 horas/aulas); Redação acadêmica em Língua Portuguesa para pós-graduação nível 1 (com carga horária de 30 horas/aula); Redação Acadêmica para Graduação em Português Língua Estrangeira (com carga horária de 30 horas/aula);

- ✓ Universidade Federal de São Carlos oferece cursos de Português para estrangeiros nos níveis Básico I e II, cada curso com duração mínima de 45 horas por semana.
- ✓ Universidade Presbiteriana Mackenzie oferece cursos de Português para estrangeiros, três semestres Básicos e dois Pré-Intermediários, com carga horária total de 255 horas.
- ✓ Universidade Metodista de São Paulo, através do seu Centro de Línguas, oferece dois cursos de Português para estrangeiros: Curso regular, com carga horária de 40 horas/aulas e o Curso Intensivo, com carga horária de 20 horas/aula.
- ✓ Universidade Federal de Minas Gerais, através do Centro de Extensão da Faculdade de Letras, oferece curso de Português para Estrangeiros: o Curso Extensivo (Intermediário e Avançado) e o Curso Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. Ambos com carga horária de 120 horas/aula.
- ✓ Universidade Federal de Juiz de Fora oferece um curso de Português como língua estrangeira, com carga horária de 180 horas/aula, ministradas em dois semestres letivos (com seis aulas por semana).

Na região Centro-Oeste, encontramos informações referentes aos cursos de PLE oferecidos nas seguintes universidades:

- ✓ Universidade de Brasília desenvolve o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL). O programa une, por meio dos cursos de Português para Estrangeiros, ensino, pesquisa e extensão. Através deste programa oferece, bimestralmente, os cursos: Curso de Português para Estrangeiros - Iniciante I, Curso de Português para Estrangeiros Iniciante Hispano-falantes. Curso de Português para Estrangeiros - Iniciante II, Curso de Português para Estrangeiros - Intermediário I, Curso de Português para Estrangeiros Intermediário Hispano-falantes, Curso de Português para Estrangeiros - Intermediário II, Curso de Português para Estrangeiros - Avançado I e Curso de Português para Estrangeiros - Avançado II (todos estes cursos possuem carga horária de 48 horas/aula). Além destes, oferece dois cursos complementares: Prática Oral - Avançado e Produção Textual: Preparatório para o CELPE-Bras – Avançado (cada curso com carga horária de 40 horas/aula).

Entramos em contato também com as universidades que não oferecem cursos de PLE, a fim de identificarmos o motivo da não oferta de português como língua estrangeira. Questionamos se isso ocorre por não haver público discente ou profissionais que pudessem

vir a ministrar estes cursos, falta de infraestrutura, etc. Infelizmente, nenhuma das universidades contatadas nos enviou resposta até o encerramento deste texto.

Buscamos informações quanto aos programas de intercâmbio (e outros) que existem nas universidades do país, pois acreditamos que estes aceleram a necessidade dos cursos de PLE. Observando os dados, podemos perceber que as regiões Sul e Sudeste apresentam vários programas de intercâmbio. Acreditamos que, não coincidentemente, são precursoras também no que se refere à oferta de cursos de português como língua estrangeira, (assim como no Distrito Federal, onde se encontra a principal universidade do campo de ensino e pesquisa de PLE). Há um grande número de projetos voltados ao ensino de português a estrangeiros, pois a demanda de estudantes estrangeiros é maior em comparação às outras regiões.

De acordo com um levantamento que realizamos sobre o objetivo da vinda de estrangeiros ao Brasil, observamos que, em sua maioria, os estrangeiros que vivem no presente momento no país são estudantes universitários. Além desse grupo, destacam-se também empresários acompanhados de seus familiares.

No que diz respeito ao material didático utilizado nestes cursos, constatamos que a preferência é pelo método comunicativo<sup>6</sup> ou, como chamado por alguns autores por alguns autores, Abordagem Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, CELCE-MURCIA, 2001b)., com foco na oralidade. Quanto aos cursos específicos, como de produção de textos em português, os materiais são produzidos pela equipe responsável pelos cursos. Questões referentes à metodologia e aos objetivos dos cursos não podem aqui ser desenvolvidas, posto que estas informações não constam nas páginas dos cursos e os questionários enviados não contribuíram para o esclarecimento deste tópico, visto que não houve a presteza em resposta.

A pesquisa nos apontou que a maioria dos cursos apresenta uma sazonalidade com relação à oferta destes cursos. Em muitas das universidades citadas anteriormente, não há um programa oficial<sup>7</sup>. Em função dessa constatação, vimos a necessidade de ver como acontece com relação à documentação oficial do ensino de PLE no Brasil. Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) data do ano de 1996, e trata das modalidades de educação e ensino, sanciona os dois tipos de educação: a básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino

---

<sup>6</sup> Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1993, pg. 42).

<sup>7</sup> Documento norteador que formalize tal ensino, composto de elementos tais como: ementas das disciplinas, horários, professores encarregados e turmas em níveis pré-definidos.

médio) e a educação superior. Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que:

constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 1998, pág. 13)

Com o mesmo objetivo destes, foram lançados, em 2000, os Parâmetros Curriculares para o ensino médio. Neste há referência à língua inglesa e à língua espanhola. Isso decorre do fato de que são as línguas ofertadas na escola. Ora, os documentos dão conta do ensino das escolas convencionais e não das escolas de línguas. A língua portuguesa como língua estrangeira é ofertada para os estrangeiros, diante de tal fato é importante pensar: a quem cabe definir a política do português como língua estrangeira. Fato é que, no presente momento, o Brasil encontra-se em fase acelerada de internacionalização em todas as áreas de conhecimento (ver editais CAPES e CNPq), entendemos que este episódio revela uma necessidade da criação de uma documentação que oficialize esta oferta.

Decorrente dos cursos oferecidos (mesmo que de forma periódica) em todo o país, percebemos uma demanda de pesquisas na área vêm ganhando destaque pesquisas sobre a análise do aprendizado de línguas próximas, com maior foco na proximidade entre português e espanhol/castelhano, observando-se aspectos que interferem de maneira positiva ou negativa no processo de ensino/aprendizagem (como o processo de interlíngua<sup>0</sup>). Citamos, a título de exemplificação, alguns dos trabalhos que têm foco na análise contrastiva destas línguas: Lombello (1983), Marrone (1990), Schmitz (1991), Almeida Filho (1995), Ferreira (1995, 1997, 2000), Carvalho (2002), Duarte (2005) e Andrade Neta (2011).

No âmbito das publicações referentes aos estudos e pesquisas em PLE no Brasil, observamos que são predominantemente recorrentes as investigações sobre: aspectos da língua que vêm a representar de alguma forma a cultura ou a identidade brasileira; comparação quanto ao ensino/aprendizagem de PLE e PLM; produção e análise de materiais didáticos para o ensino de PLE; e estudo contrastivo entre línguas (com predominância da comparação do português com o espanhol). Outros temas ainda se repetem, tais como: a dificuldade de falantes de determinadas línguas aprenderem a fonologia do português do Brasil, ou ensino/aprendizagem de aspectos gramaticais do português brasileiro (que

aparecem em menor ocorrência, mas com relevância com relação a temáticas isoladas de estudos ou ensino/aprendizagem de PLE).<sup>8</sup>

Ainda dentro da construção do contexto de ensino de Português Língua Estrangeira, queremos ressaltar o papel dos grupos de estudo e pesquisa e as associações. O grupo PLIP (Políticas Linguísticas para o Ensino de Português Língua Estrangeira) é voltado à análise do tratamento dado a questões sobre a Internacionalização do Português na Universidade Federal do Ceará. Além dos tantos outros grupos em diversas áreas, tais como, Linguística Aplicada, Ensino de Línguas Estrangeiras, Aquisição e Aprendizagem, que também estão focalizando pesquisas na área do PLE.<sup>9</sup>

Igualmente importante é o espaço e o papel de alguns órgãos, como o IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa), a SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) e a CPLP (comunidade de Países de Língua Portuguesa). Este conjunto de órgãos busca a melhoria do ensino de língua Portuguesa, a difusão desta e a criação de documentos e instrumentos que venham a possibilitar este caminho a ser percorrido.

A SIPLE, fundada em 1992, no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Neste evento, professores, pesquisadores, representantes de órgãos institucionais e estudantes da área de Português como Língua Estrangeira elegeram a primeira diretoria que foi majoritariamente da própria Universidade Estadual de Campinas. Realizava-se, assim, um antigo anseio dos profissionais de conferir à área um estatuto de profissionalização, seriedade e ampla divulgação.

A SIPLE tem como objetivos principais: incentivar o ensino e a pesquisa na área de português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2); promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área; implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2; promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2<sup>10</sup>.

O IILP foi idealizado, oficialmente, em 1989, quando os países de expressão portuguesa se reuniram em São Luís do Maranhão, para pensar as bases de uma comunidade

---

<sup>8</sup> Dados apresentados a partir de pesquisa feita no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, acessado em 01 de maio de 2011.

<sup>9</sup> Dados apresentados a partir de pesquisa feita no cadastro de grupos de pesquisa do CNPq, disponível em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>, acessado em 01 de maio de 2011.

<sup>10</sup> Informações obtidas a partir de pesquisas no site da entidade, disponíveis no endereço <http://www.siple.org.br/>.

lusófona. O Presidente do Brasil, José Sarney foi o autor da proposta. Entretanto, o IILP tornou-se realidade dez anos depois, em 1999, na VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), que já havia se constituído em 1996. Na reunião, realizada em São Tomé e Príncipe, foram definidas as orientações para a implementação do IILP enquanto organismo promotor da língua portuguesa, aprovados os estatutos que o regem e escolhido o país de acolhida de sua sede nos primeiros anos de existência: a República de Cabo Verde.

Os objetivos basilares do IILP são "a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais". Assim, o IILP tem a funcionalidade de articulação de esforços técnicos, científicos e financeiros dos países da CPLP para a promoção da Língua Portuguesa, desenvolvendo suas atividades como um órgão colegiado desses países, numa perspectiva inovadora de gestão supranacional da língua<sup>11</sup>.

Dentre estes órgãos, o que está diretamente relacionado com pesquisas é a SIPLE que nestes vinte anos tem promovido, anualmente, Congressos e/ou Seminários que provam o crescimento e o vigor da área, em relação à institucionalização dos cursos, à formação docente, e às pesquisas, focalizando temas relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE. Dentre os muito âmbitos nos quais a SIPLE atua, o LD de PLE vem ganhando espaço dentre as pesquisas relacionadas ao ensino de PLE, a fim de melhorá-lo e constituí-lo, realmente, num efetivo instrumento de ensino/aprendizagem.

## 2.1 O Livro Didático de PLE

O primeiro livro didático catalogado como tal, segundo Gomes de Matos (1989), foi o *Brasilian Spoken Portuguese*, de Vincenzo Cioffari, lançado nos Estados Unidos nos anos 50. No Brasil, foi lançado um livro didático em bases modernas de Mercedes Marchand em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1956, a partir do trabalho da autora junto à Universidade Católica deste Estado. As obras acima citadas pautavam o ensino de português como língua estrangeira no método estruturalista, com a utilização de textos não-autênticos (ou gêneros escolares, que são textos adaptados ao objetivo de didatizar o assunto a ser estudado), algumas explicações gramaticais e uma gama de exercícios repetitivos. As décadas seguintes

---

<sup>11</sup>Informações obtidas a partir de pesquisas no site da entidade, disponíveis no endereço <http://www.iilp.org.cv/index.php/o-iilp/breve-apresentacao>.

seriam marcadas por iniciativas de ensino e publicação de manuais em universidades estadunidenses.

Na década de 60, começou a ter impulso a Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira no Brasil. Foi formada uma equipe binacional (norte-americana e brasileira) que se reuniu em Austin para elaborar um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela *Modern Language Association of America* (MATOS, 1989). Nos anos 60 e 70, foram lançados *Português Contemporâneo 1*, *Português Conversação e Gramática* e *Português 1*. Estes materiais possuem uma base ainda estruturalista com o acréscimo de exercícios de mecanização da língua (tendência audiolinguista). Acreditamos que este fato se deva aos resquícios de metodologias americanas voltadas para o ensino de línguas na época, posto que muito do que era produzido ainda possuía características dos primeiros métodos de ensino de PLE, reforçado ainda pela iniciativa da união de norte-americanos e brasileiros para a produção de um material didático.

O *Gramática e Português 1* tinha como objetivo desenvolver as habilidades orais, deixando as habilidades de ler e escrever em segundo plano. Nestes materiais, apesar de haver uma maior predominância na busca pelo desenvolvimento das habilidades orais, optava-se por amostras de português padrão. Enquadrado no mesmo período está o *Modern Portuguese*, que apresentava amostras de português oral informal. No final da década de 70, Biazioli & Gomes de Matos (do Centro Yázigy de Linguística Aplicada em São Paulo) publicaram outra série importante de ensino do PLE, o *Português do Brasil para Estrangeiros*, que enfatizava ainda mais o português oral informal e trazia uma abordagem sociolinguística do português.

Na década de 80, os materiais didáticos apresentaram uma reformulação metodológica: em todas as esferas de ensino (sala de aula, documentos, materiais didáticos) aderiu-se ao método comunicativo para o ensino de línguas estrangeiras. Os materiais, dessa forma, traziam textos e exercícios que se aproximavam da realidade dos alunos. Com a explosão de estudos de pós-graduação no campo universitário e com o crescente ingresso de capital estrangeiro acompanhando seus investimentos na indústria brasileira, o ensino de PLE ganhou certa autoridade a partir dos anos 80. Várias séries como *Tudo Bem*, de Raquel Ramalhete, *Avenida Brasil*, Emma Eberlein de Lima et alii, e *Fala Brasil*, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry vieram à luz marcados por uma atualização gráfica e uma tendência comunicativa adicionava-se ao ensino estruturalista moderno que vigorava no país. *Falando... lendo... escrevendo...Português: um curso para estrangeiros* apresenta ainda expressões coloquiais do português. Com o objetivo de atender a um público específico, os hispano-

falantes, são lançados: *Português para falantes de espanhol*, Sarava (México) e, ainda mais específico, pois é voltado ao público infantil, *Português para crianças de fala hispânica* (Paraguai).

Os anos 90 aliavam outras diversas séries publicadas a uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de PLE. Essa consciência profissional se revelou numa nova oferta de livros teóricos sobre o PLE (dirigida a professores em exercício ou a alunos de Letras em formação geral na graduação ou mais especializada na pós-graduação), tais como Almeida Filho (1989, 1992, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000), Júdice (1996, 2000, 2002), entre outros. Ainda como disciplina eletiva, o ensino de PLE começa a ganhar espaço das universidades de Letras.

Atualmente, o que percebemos no país é um crescente interesse por essa nova área (o ensino de português a estrangeiros), sendo visivelmente efervescente a produção de materiais didáticos com este fim, a publicação de livros teóricos sobre o assunto e criação e aumento de cursos de graduação e pós-graduação voltados a esta área.

## **2.2 A oferta de ensino de PLE no país**

Nas universidades, a oferta de ensino de português para estrangeiros pode acontecer por intermédio da graduação e da pós-graduação ou de cursos de extensão. Hoje, é crescente o número de estrangeiro que vêm para o Brasil a fim de melhorar sua formação profissional e, ao chegarem aqui, necessitam de cursos que os capacitem a interagir em língua portuguesa de forma satisfatória. Há cursos que são disponibilizados para que estes alcancem seus objetivos. Muitas das universidades (públicas e privadas do país) que atendem a este público – os estrangeiros – disponibilizam cursos de PLE voltados ao preenchimento de lacunas de conhecimentos referentes ao Português, tanto na habilidade oral quanto na escrita, priorizando a utilização que estes farão da língua em contexto acadêmico. Inicialmente, este tipo de curso foi oferecido na Universidade de Brasília, em seguida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e posteriormente na Universidade de Caxias do Sul, entre outras (tais como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal do Ceará) que, recentemente, vêm procurando propiciar esta formação.

As principais universidades no contexto de ensino do português para estrangeiros são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS). (ALMEIDA FILHO, 1992, p.18).

Os professores das Universidades citadas acima apontaram algumas deficiências do programa destas:

- a) A oficialização desse programa de ensino do português para estrangeiros é considerada lenta;
  - b) Não há exames padronizados de avaliação de proficiência; e
  - c) Não há pessoal docente suficiente, com formação e treinamento adequado.
- (ALMEIDA FILHO, 1992, p.13).

Buscamos observar como estes problemas encontram-se no âmbito atual, após vinte anos, a fim de analisar os desdobramentos destas inquietações tão anteriormente apresentadas.

a) A oficialização dos cursos de português para estrangeiros. Antes de avançar neste quesito, é necessário esclarecer que o curso ofertado é oficial e reconhecido pela instituição. No entanto, é preciso investir fortemente nos parâmetros para definirmos os programas. Podemos observar que o problema perdura, de acordo com pesquisa de campo realizada por nós. Os programas de PLE oferecidos pelas universidades do país não são oficiais. Na sua maioria, o professor organiza o curso e constrói um programa de acordo com o quadro teórico no qual ele se ancora, os cursos surgem como paliativos, com o intuito de sanar dificuldades de estudantes estrangeiros com o uso da língua portuguesa. Normalmente, não são regidos por nenhum documento, são iniciativas isoladas de tentar possibilitar um ensino de PLE aos interessados. A não definição de parâmetros ocasiona vários desdobramentos, tais quais: que concepção de língua rege o ensino de PLE? Que método deve ser utilizado? Que competências e capacidades devem desenvolver os estudantes de PLE? Em quantos níveis deve ser dividido o ensino de PLE? O que estudar em cada nível, o que é exigido do aluno em cada nível com relação à estrutura da língua, à produção de textos, ao gerenciamento de conhecimentos linguísticos e culturais do português? Todos estes questionamentos são exemplos do que a falta da oficialização do PLE pode desencadear.

Acreditamos que muitos destes problemas poderiam ser resolvidos se existisse um documento que, além de oficializar os cursos de PLE oferecidos no país, pudesse normatizar o tipo de ensino oferecido. Diferentemente do Brasil, Portugal criou um Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro, que abarca muitas, se não todas, as questões levantadas acima. Esse documento foi inspirado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino e Avaliação. O Quadro Europeu Comum de Referência:

Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e

capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (QECR, 2001)

Inspirado no Quadro Europeu Comum de Referência, o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro procura seguir as mesmas normatizações especificamente para o ensino do português de Portugal.

b) Não há exames padronizados de avaliação de proficiência. Em 1998, o Ministério de Educação e Cultura desenvolveu o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) que é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português. O exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Fora do Brasil, o Celpe-Bras é aceito por firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é realizado pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. Outorgado pelo MEC, o Celpe-Bras é o principal certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Essa deficiência foi, de certa forma, sanada por esta ação do governo.<sup>12</sup>

Há ainda o Certificado Internacional de Língua Portuguesa – CILP – que atesta a proficiência em português como língua estrangeira. Foi criado pela Universidade de Caxias do Sul, é um exame realizado desde 1997, em várias instituições em diversos países, normalmente as aplicações destes exames acontecem nos meses de julho e dezembro (duas vezes ao ano). O CILP obteve um bom reconhecimento e um grande interesse por parte dos países do bloco MERCOSUL. Estes exames possuem três níveis: CILP Básico (tal avaliação verifica a competência linguística para o desempenho adequado do aprendiz em situações cotidianas que requeiram um nível de comunicação elementar), CILP Médio (verifica a competência linguística suficiente para a comunicação em situações correntes da vida cotidiana, em circunstâncias que não requeiram uso especializado da língua) e o CILP Superior (verifica a competência linguística necessária para o desempenho adequado do aprendiz em situações que requeiram uso avançado da língua portuguesa e conhecimento da cultura).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Informações coletadas no portal do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em <http://celpebras.inep.gov.br/>, acessado em 05 de maio de 2011.

<sup>13</sup> Informações coletadas no portal de Português para Estrangeiros da Unicamp, disponível em [http://www.unicamp.br/~matilde/proficiencia\\_cilpe.html](http://www.unicamp.br/~matilde/proficiencia_cilpe.html), acessado em 13 de maio de 2011.

Além do CILP, há o Certificado e Diploma de Línguas Latinas de Especialidade - CEDILLES, que, sob os auspícios da União Latina, três Universidades de países de línguas latinas oferecem (Universidad de Alcalá / Espanha, Universidade de Caxias do Sul / Brasil e Universidade Aberta – CENTED / Portugal), em espanhol, português (Brasil) e português (Portugal). Estes exames são elaborados e corrigidos por profissionais responsáveis pelo CEDILLES em cada uma das três universidades. No que diz respeito ao Português (Brasil), os candidatos poderão fazer exames dos seguintes certificados: Certificado Avançado de Português Língua Estrangeira Empresarial; Certificado Básico de Português Língua Estrangeira Empresarial e Certificado Superior de Português Língua Estrangeira Empresarial.<sup>14</sup>

c) Não há pessoal docente suficiente, com formação e treinamento satisfatórios. Ainda há muito a ser feito. Normalmente, estes cursos disponibilizados de formas diversas pelas universidades, são ministrados por professores formados em Letras ou a ainda estagiários graduandos que não possuem formação apropriada à área, que seriam graduações ou pós-graduações em PLE. Entendemos que este ponto é muito importante e desenvolvemos um subtópico (2.3) para apresentarmos o perfil da formação do profissional de PLE no país.

### **2.3 Uma reflexão sobre o perfil dos professores de PLE**

O próprio contexto do ensino do português como língua estrangeira nas universidades brasileiras aponta a situação da formação do professor. Ora, se ainda não há definida uma política para o ensino, como esperar uma política de formação docente? As respostas às questões feitas às universidades e a análise que realizamos nos sites destas instituições mostraram que, considerando o universo brasileiro, poucas universidades disponibilizam aos interessados formações específicas (através de pós-graduação, como é o caso do curso de pós-graduação em Português como Língua Estrangeira oferecido pela Universidade de Brasília) para uma formação mais específica viabilizada ao professor que irá trabalhar na área de PLE.

Com o intuito de identificar onde e como é feita a formação de professores de Português Língua Estrangeira, fizemos uma pesquisa, empregando a mesma metodologia utilizada antes para coletar informações sobre os cursos oferecidos aos estrangeiros: buscando informações nos sites das universidades e enviando questionários aos professores responsáveis pelos cursos. Através desta busca, encontramos na região Nordeste: a UFBA.

---

<sup>14</sup> Informações coletadas no site de Extensão da Universidade de Caxias do Sul, disponível em <http://www.ucs.br/ucs/extensao/ppe2/portugues/exames/>, acessado em 13 de maio de 2011.

(Universidade Federal da Bahia), que possui uma habilitação no Curso de Letras em PLE. O curso é organizado pelo Departamento de Letras Vernáculas. Na região Sul: a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) possui um programa que promove regularmente módulos do Curso de Formação de Professores na área de Aquisição e Metodologia de Ensino do Português/Língua Estrangeira, Elementos de Gramática do Português/Língua Estrangeira e Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português/Língua Estrangeira. É voltado para a formação dos bolsistas, que atuam como estagiários nos cursos de Português para Estrangeiros; a UFPR (Universidade Federal do Paraná), através do Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) oferece cursos de formação e atualização para professores de PLE. Na região Sul: a PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica) oferece curso de especialização de Ensino de Português para Estrangeiros, dividida em três módulos, com carga horária total de 360 horas/aula. Na região Centro-Oeste: a UnB (Universidade de Brasília) oferece uma licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, que tem por objetivo a formação de professores de Língua Portuguesa para ensinar o Português do Brasil – língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas.

Além da UFBA, que oferece uma habilitação em PLE (mas que não apresenta informações na sua página na Internet e que não respondeu ao contato feito) só foram encontrados registros de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na UnB, dentre todas as pesquisadas do país. Segundo as informações contidas na própria página da universidade, esse curso surgiu a partir da necessidade de se formarem professores/pesquisadores na área de Português com Língua Estrangeiras ou Segunda língua:

1. O Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV), do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB), decidiu preencher uma lacuna em sua estrutura curricular em favor da internacionalização de nosso idioma. Na atualidade, o Português é língua de dois grandes mercados mundiais, a União Europeia e o Mercosul, e língua oficial de todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).
2. O Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) procurou, assim, atender à crescente demanda de formação de docentes que possam atuar nos mais diversos contextos públicos e privados, tanto no Brasil quanto no exterior.
3. O Curso, durante todo processo de organização do fluxo, foi orientado para o desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e interculturais, bem como para os estudos contrastivos, a fim de preparar profissionais brasileiros – estudantes de PBSL – a ensinarem o vernáculo a falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais e internacionais<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Dados disponíveis em [http://vsites.unb.br/il/liv/graduacao/pbsl\\_curriculo.htm](http://vsites.unb.br/il/liv/graduacao/pbsl_curriculo.htm), acessado em 08 de junho de 2011.

Observamos, então, que as próprias justificativas para a implantação do curso são as mesmas levantadas como justificativas para tantos outros cursos em tantos outros estados que ainda não foram implementados. Quais seriam os fatores que viriam a contribuir (ou não) para a inclusão deste tipo de curso em outras universidades? O que falta? Sabemos que Brasília possui um grande número de estrangeiros e que possui um dos melhores, possivelmente, o melhor, curso de Português para Estrangeiros do país (de acordo com dados do SISU/MEC referentes às notas obtidas pelos alunos estrangeiros dessa instituição no exame CELPE-Bras) e manter este nível, bem como melhorá-lo, impulsiona um maior investimento na formação dos professores, desde a inicial à continuada. Se podemos perceber que o investimento nessa área é necessário, que traz respostas, que há um público discente que anseia por este tipo de curso, então por que essa medida não é tomada? Por que outras licenciaturas ou habilitações não são implantadas nas demais universidades do país?

Ainda sem respostas às perguntas feitas logo acima, observamos a existência de alguns cursos, e, a fim de elucidar dúvidas quanto ao funcionamento destes, levantamos alguns questionamentos: As universidades estão disponibilizando cursos de qualidade, ministrado por profissionais qualificados na área da formação de professores de PLE? Também ligados de alguma forma ao ensino de PLE no país, buscamos identificar que motivações permeiam a publicação de materiais didáticos voltados ao ensino de PLE. Segundo Tavares (2008:30), são necessários mais estudos que contribuam para a elaboração de programas, manuais e demais materiais apropriados ao público e aos contextos; para a formação de professores; e, para a reflexão sobre a evolução das metodologias no ensino das línguas.

Indubitavelmente, todos os aspectos até aqui levantados são importantes para a construção de um contexto do ensino de português como língua estrangeira no nosso país. Dentre todos os elementos que constituem este contexto, o LD é, necessariamente, um dos que necessita de investimentos (financeiros e teóricos). Os cursos oferecidos praticamente não utilizam LDs, pois os existentes não estão de acordo com as propostas da maioria dos cursos.

### 3 – GÊNEROS E ENSINO

O ensino com base em gêneros, na sala de aula, vem sendo cada vez mais fortalecida. Ora percebemos uma tendência mais tradicional, ora o foco recai sobre uma abordagem mais funcional. Diversas publicações e a experiência com o ensinar apontam para o fato de que o ensino/aprendizagem relacionado aos gêneros têm causado muita angústia em professores dos ensinos fundamental, médio, superior. E, atualmente, professores que trabalham com ensino de línguas estrangeiras. Parece sempre haver dúvidas que giram em torno da definição de gêneros, da classificação destes. Marcuschi (2000) já nos alertava sobre a falta de um consenso quanto às terminologias, se *gêneros textuais*, *gêneros do discurso*, *gêneros discursivos*), do ensinar ou não gêneros; do como ensinar; do porquê ensinar gêneros. Dentro deste contexto, vamos abordar algumas concepções de gêneros, posicionando-nos por uma destas concepções. Apresentaremos os gêneros como propiciadores de comunicação, mas também de como ferramenta de ensino/aprendizagem.

#### 3.1 Gêneros, uma conversa inicial

A nomenclatura “gênero” foi utilizada pela primeira vez no período da tradição da retórica ocidental. É nos estudos literários que encontramos as primeiras reflexões a respeito dessa categoria, que tem a denominação de gêneros literários. A distinção entre lírico, épico e dramático (definidos por Diomedes no séc. IV, a partir da sistematização de Platão) fundamentada no modo de enunciação dos textos. Essa definição associa os gêneros à representação do autor e dos personagens nas obras (PINHEIRO, 2002) e é uma classificação que perdura até os dias de hoje. Esta concepção apresenta uma visão literária de gênero, não se levam em conta os seus valores linguísticos. Aproximadamente na metade do século passado, a partir da obra de Mikhail Bakhtin, deu prosseguimento a uma discussão sobre a classificação e a definição de gêneros, baseado na concepção de se estudar a língua em "todas as esferas da atividade humana" (BAKHTIN, 1992, p. 279), fazendo com que o trabalho com esta categoria fosse visto e realizado além da esfera literária.

As recentes discussões a respeito de texto, língua e linguagem, discurso, enunciação, gênero, têm sempre uma forte ligação com as ideias de Bakhtin (2000) a respeito da linguagem. Atualmente, não são poucos os trabalhos nas ciências da linguagem que apresentam e não poderiam deixar de apresentar, como embasamento, as reflexões de tal teórico. É com a afirmação de que “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas

que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” que o autor desenvolve uma noção de língua que vai além da sua forma, do código, e discute a partir disso os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN 2000:279), nos fazendo lembrar e entender que o texto é construído para atender necessidades comunicativas e que este aspecto é o que caracteriza a formação de gêneros distintos, e não de meros textos.

Os estudos bakhtinianos apresentaram enriquecedoras e revolucionárias contribuições à Linguística e isso é muito evidente no seu ensaio. Diferentemente de uma concepção de língua centrada no código, apenas no valor normativo, Bakhtin (2000) apresentou uma outra ideia, quando a atenção para o valor funcional dos gêneros, sua facilidade de combinação e agilidade no uso com base nos diferentes contextos. Para o falante, o valor normativo dos gêneros é algo que existe e lhe é dado, principalmente porque “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Esta relação de mão dupla, descrita por Bakhtin, é fundamental para a relação enunciador-enunciatário, concretamente. Não há, portanto, prevalência de posições, já que não existe enunciatário neutro ou passivo, mas ativo no processo interativo. É importante ressaltar que, além disso, e ao que este autor chama de enunciação, o papel do outro é fundamental nesse processo interacional, pois enquanto na Linguística Geral o outro tem papel secundário, é dotado de uma compreensão passiva, em seus pressupostos enunciativos, Bakhtin (2000, p. 290) o enfatiza como peça primordial na interação, assumindo papel ativo e representativo:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa ele concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar.

Na verdade, essa alternância dos sujeitos, é constitutiva das atividades humanas, que são variadas e não estanques. Nesse sentido, atribui-se à língua um papel extremamente diverso, que tem no diálogo a sua forma mais ampla. Desta forma, pode-se concluir que a discussão a respeito do dialogismo em Bakhtin é constitutivo da linguagem, mesmo sabendo que essa perspectiva não é relevante para o nosso trabalho. Pode-se até falar em diálogo, mas este termo classicamente falando não contempla as nuances das reflexões bakhtinianas dialógicas. Pois é no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais evidente.

Bakhtin definiu gênero baseado em algumas características que este precisa apresentar:

- a) para cada situação social definida é elaborado um tipo específico de enunciado;

- b) cada gênero apresenta conteúdo, estilo (estruturação linguística) e composição própria;
- c) a definição de cada gênero se dá em função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e na intenção do locutor.

Com base no nível de complexidade das interações sociais, Bakhtin diferenciou ainda tais gêneros como: primários, também chamado de gêneros simples, (textos constituídos em esferas sociais cotidianas da relação humana, normalmente, são gêneros orais) ou secundários, também chamados de complexos, (pertencentes a esferas públicas e mais complexas). Contudo, o processo de inter-relação dos gêneros primários aos secundários não se reduz apenas a discussões de natureza teórica, mas também possui importância fundamental em todos os campos do conhecimento humano.

A partir dos estudos de Bakhtin, muitos autores vieram a modificar, adicionar características ou reformular o conceito de gênero deste autor e seus desdobramentos com base em seus entendimentos de língua e objetivos específicos. Não vamos entrar na validade das diversas conceitualizações, mas, a fim de dar conta de nossos objetivos, optamos por trabalhar com a conceitualização de gênero a partir do Interacionismo Sociodiscursivo.

### **3.2 Gêneros à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**

As propostas do Interacionismo Sociodiscursivo para o trabalho a ser desenvolvido com os gêneros de texto têm assim como várias outras concepções teóricas um embasamento da obra de Bakhtin, mas, ao mesmo tempo, distancia-se, pois, como observado por vários teóricos, trabalha numa perspectiva mais empírica e menos teórica. “O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas.” (BRONCKART, 2003, p.13). Nessa perspectiva, o autor defende ser na escala sócio-histórica que os textos, através das formações sociais, são produtos das atividades de linguagem e, com isso, essas formações sociais elaboram diferentes espécies de textos para determinados contextos chamados de gêneros de texto.

Dessa forma, entendemos que há uma relação de interconexão e dependência entre gênero e contexto que cria uma dupla necessidade (não estamos afirmando que tal relação entre gênero e contexto deva ser vista de modo rígido, como uma relação biunívoca), mas entendemos que há uma forte relação que vem a viabilizar a produção dos gêneros: conhecimento do gênero em si e do contexto do qual é expressão e ao qual se destina. O próprio Bakhtin (1997, p. 14) assegura essa relação entre a utilização da língua e o contexto social quando afirma “a fala está indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que,

por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais”. Com mais clareza, o autor faz referência à importância das características que fazem parte do contexto de produção de textos empíricos:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 1997, p. 125)

Estes textos, categorizados como gêneros fazem parte de um conjunto mais amplo destes, estes gêneros estão à disposição dos indivíduos para que se comuniquem de forma eficiente. Bronckart (2004, 2005) nomeia este conjunto de arquiteito, que é teoricamente constituído de um número infinito de gêneros relacionados à diversidade de atividades humanas.

Pensando nessa concepção de gênero e de arquiteito, Bronckart (2004, 2005) propõe o ensino de gêneros em relação a si mesmo a ao arquiteito. Cada texto está enquadrado dentro de um gênero de texto, mas esse enquadramento não deve ser argumento para que o texto não seja estudado em si mesmo e no contexto do intertexto. Com esse saber referente aos gêneros e ao intertexto, distinguimos logo no princípio de um agir languageiro, o gênero utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal é viabilizada. Do contrário, teríamos que criar um gênero a cada ato de fala, o que inviabilizaria a comunicação.

Segundo Bronckart (1999, p. 77), partindo de uma visão interacionista sociodiscursiva, o texto não pode ser visto fora de contexto, pois este:

“designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular”

A visão de gênero apresentada por Bronckart também apresenta uma ligação de dependência com o contexto:

“... na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária”(exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode, atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” (BRONCKART 1999, p. 73)

Para análise das questões referentes ao ensino através de gêneros, é necessário recorrermos a uma teoria que permita não só lidar com questões de ensino-aprendizagem, mas também com as relações entre o texto e o agir no processo de desenvolvimento do homem, visto que esse é um processo que irá propiciar esse desenvolvimento.

No âmbito escolar, podemos partir do estudo dos gêneros textuais como forma de propiciar “poder” ao usuário da língua, pois é através da apropriação dos vários gêneros existentes, que o sujeito (aluno) poderá se colocar em diversas situações da vida cotidiana. O ensino de gêneros deve acontecer de forma expressiva, levando em consideração o que Bakhtin considera que haja em determinado gênero e o que Bronckart propõe para o estudo do gênero em si.

Segundo Bronckart (1999, 2008), o Interacionismo Sociodiscursivo tem como objetivo o desenvolvimento humano, analisando a linguagem e evidenciando que as práticas de linguagem são os principais instrumentos que propiciam tal desenvolvimento, tanto em relação aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas. Para o autor, essas relações entre linguagem e desenvolvimento humano são materializadas e flagradas nos *textos*. Para realizar esse trabalho, o ISD cria um mecanismo de análise dos textos e estabiliza algumas noções importantes para o entendimento dessas relações.

Bronckart (1999), quando trata mais especificamente da atividade de linguagem, situa, em primeiro plano, a existência de **gêneros de texto**, identificados como formas comunicativas elaboradas pela atividade de gerações precedentes e sincronicamente disponíveis, em termos de **arquitexto** (instrumentos ou modelos que se apresentam aos usuários da língua como exemplos pré-existentes). O indivíduo singular, que se comunica a partir de ações verbais, dispõe de representações sobre o **conteúdo temático** (definido como todas as informações que estão explicitadas no texto, traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada, (BRONCKART, 2003), assim como de representações do **contexto de produção** (de elementos que exercem influência sobre a forma como um texto é organizado, que podem ser de ordem do mundo físico, social e subjetivo). Todos estes fatores influenciam a formulação do texto por parte do indivíduo.

O indivíduo também dispõe de conhecimentos acerca do gênero de texto que irá mobilizar mediante o objetivo esperado. Segundo Bronckart (1999), toda ação de linguagem exige tomadas de decisões por parte do produtor.

A primeira decisão a ser tomada é quanto a que gênero utilizar (qual gênero se encaixa ao que é pretendido pelo produtor, qual o lugar social e os papéis dos participantes da interação), só depois dessa primeira decisão é que outras deverão ser tomadas: constituição do

contexto de produção envolvendo os mundos discursivos (“formais ou representados”): mundo objetivo (representação dos objetos do mundo) mundo social (regras e convenções sociais) e mundo subjetivo (conhecimento sobre as características individuais e internas de cada humano); a organização do texto em um folheado textual: infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura é constituída pelo plano geral do texto, pelos tipos de discursos, pelas sequências, sendo que ela é determinada pelos tipos de discurso. O plano geral do texto depende do gênero e pode assumir diversas formas, não é possível descrevê-lo utilizando apenas aspectos linguísticos; os tipos de discurso são formas de organização linguísticas, em número limitado que compõem os diversos gêneros; as sequências textuais são formas de planificações convencionais, também reduzidas, podendo ser observadas apenas no interior dos tipos de discurso.

É ainda importante ressaltar que a produção textual acontece em três níveis distintos e interligados. Num *primeiro plano*, apresentam-se os estudos relacionados a um comportamento verbal concreto, ou seja, o texto se apresenta num contexto “físico” de produção (que inclui o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor); Num *segundo plano*, o texto deve estar enquadrado no mundo social, deve estar objetivando uma interação comunicativa (nesse ponto, a importância está na relação entre os papéis sociais do emissor e do receptor e os objetivos da interação); e, num *terceiro plano*, o conteúdo temático (conjunto de informações traduzidas e presentes no texto, apresentado pelas unidades declarativas da língua natural utilizada). Assim, os gêneros, quando estudados dessa maneira, podem ser classificados, agrupados e diferenciados.

### **3.3 Gêneros orais como instrumentos de ensino de LE**

A aquisição de uma língua requer do usuário o desenvolvimento da competência comunicativa que os capacite a interagir crítica e participativamente no meio social em que está inserido. Os professores buscam esse desenvolvimento, essa inserção no meio social em que o aprendiz de uma língua estrangeira está inserido.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros deixam de ser ferramentas de interação social e passam a ter importância como instrumento de ensino/aprendizagem. Segundo estes autores, três maneiras distintas são dadas ao tratamento de gêneros textuais no ensino para que haja uma prática efetiva da produção textual.

Pensando no trabalho com o gênero na escola, segundo os autores acima citados, é a decisão didática, visando a objetivos específicos que vai direcionar o tratamento dado ao ensino dos gêneros. Os objetivos podem ser: facilitar a apropriação dos gêneros através da simplificação destes ou colocar os alunos em situações o mais próximo possível das verdadeiras, preparando-o para o manejo real dos gêneros em questão. Os dois objetivos irão reger a prática docente na medida em que a escolha de como fazer esse trabalho, irá formar um indivíduo que se apropria do gênero de maneira distinta. Temos a mesma posição que Schneuwly e Dolz (2004, p. 78) quando afirmam que a melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.

Por meio da análise de gêneros, é possível realizar um trabalho eficiente, partindo da discussão sobre relações sociais, interações sociohistóricas da interação entre os participantes do processo de construção do sentido do texto, observação do contexto de produção e recepção. Enfim, muitos são os elementos que possibilitarão essa aquisição crítica da língua. Em meio aos gêneros que possibilitam esse desenvolvimento, iremos nos deter aos gêneros abordados em atividades de produção e compreensão. Neste contexto, importa-nos saber: como é feito o trabalho com o gênero em atividades de produção e compreensão textuais em LDs de PLE? De que maneira os elementos tais como tais como contexto de produção e recepção, papéis sócias dos interlocutores estão sendo abordados em LDs de PLE de forma a desenvolver as capacidades de linguagem do usuário da língua ? Estas serão algumas das perguntas que buscaremos responder com o desenvolvimento de nossa pesquisa.

### **3.4 As capacidades de linguagem**

Acreditamos que os exercícios que trabalham os gêneros como instrumentos de ensino devem contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades da linguagem propostas por Schneuwly e Dolz (2004, p.52). De acordo com os autores, as capacidades de linguagem “evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. A definição das capacidades de linguagem permitiu aos autores sistematizar o trabalho com os gêneros textuais. Essas capacidades de linguagem são decorrentes da prática de linguagem e contribuem na construção de sentido por meio das representações do contexto, dos elementos próprios do gênero e da microestrutura. Estas se subdividem em capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva

A primeira capacidade a ser desenvolvida é a capacidade de ação. Ela é de cunho pragmático, está relacionada a tomadas de decisões quanto à comunicação. Tal capacidade começa a ser desenvolvida antes mesmo da apropriação verbal da linguagem. É através dela que o indivíduo constrói os primeiros significados dos objetos através da interação com seu entorno social. Esta capacidade é crucial para a aquisição das demais, pois é ela que viabiliza a ação verbal e as demais capacidades só se desenvolvem após a ação verbal.

A capacidade discursiva relaciona-se à forma como o produtor de um texto (oral ou escrito) seleciona um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, como organiza o conteúdo de seu texto e o formato dado.

A capacidade linguístico-discursiva tem relação com a arquitetura interna de um texto, ou seja, refere-se mais especificamente a operações que o produtor utiliza na produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero. As operações envolvem: a) as operações de textualização (que incluem as operações de conexão e operações de coesão nominal e verbal), que permitem explicitar os diferentes níveis de organização do texto; b) as vozes enunciativas (realizadas por meio de dois tipos de operações: as diferentes vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações); c) as operações de construção de enunciados (frase ou períodos) que dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto; d) as escolhas lexicais que constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis.

Buscaremos analisar o desenvolvimento (ou não) destas capacidades de linguagem a partir do trabalho feito com gêneros presentes em LDs de PLE, estes concebidos como instrumentos de ensino, a fim de averiguarmos se os falantes de PLE estão sendo capacitados a utilizar esta língua estrangeira de forma eficiente.

### **3.4.1 Capacidade de ação - Contexto de produção**

Como não podemos analisar o desenvolvimento (ou não) das capacidades, pois, para isso, teríamos que ter acesso aos processos psicológicos de produção/interpretação das informações no momento da utilização destas capacidades, então, iremos observar a concretude destas através dos elementos que mobilizam. Apreendendo a capacidade de ação como a criação mental de significados a enunciados, levando em consideração o entorno social, entendemos que ela é a responsável pela mobilização da compreensão/produção do contexto de produção.

O ISD procura entender e descrever as etapas em que um texto é produzido. Para tanto, baseia-se na corrente epistemológica chamada de Interacionismo Social e,

principalmente, através dos trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, a linguagem passa a ser vista como uma forma de ação social. A tese central desta corrente epistemológica e de que o humano se desenvolve através do processo histórico de socialização, munido de instrumentos semióticos, sendo um dos mais importantes deles a linguagem.

Segundo Bronckart (2003), na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é mediada por ações verbais. Essa atividade foi denominada por Habermas de agir comunicativo:

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. Habermas (1989, p.166).

Dessa forma, podemos observar que o agir comunicativo constitui-se, no âmbito do social, os signos que revelam representações que foram negociadas até chegarem ao estatuto de conhecimentos. Estas representações negociadas são denominadas por Habermas (1989) de mundos representados.

- Mundo objetivo ou físico: envolve o ato material da enunciação;
- Mundo social: compreende os conhecimentos coletivos acumulados entre os membros de um grupo, suas normas, valores, regras, etc.;
- Mundo subjetivo: compreende a imagem que o agente-produtor dá de si ao agir, sua autorrepresentação e a imagem que faz do outro.

Estes mundos ou representações são construídos na situação comunicativa, não há a existência de uma verdade absoluta, o produtor deverá ter em mente o enunciado e suas pretensões à validade que sejam suscetíveis de crítica, que este enunciado pode ser aceito ou não pelo ouvinte. Para Habermas, a unidade ontológica, representada pelo enunciado, é intersubjetivamente construída. Sendo esta unidade construída desta maneira, Habermas entende que os seres humanos orientam suas ações sociais a partir dela. A partir dos estudos de Habermas, Bronckart (1997) designa os três mundos como mundos representados socialmente construídos a partir de interações discursivas.

Esses mundos representados são reproduções semiotizadas, definidas por Bronckart (1999, p.35) como “produtos de uma ‘colocação em interface’ de representações individuais e coletivas”. Dessa forma, os significados estão sempre em uma construção mediada por discursos que dependem de uma situação de produção, essa construção não é somente histórica, mas também atual, pois os textos produzidos contemporaneamente são colocados

em confronto com os antigos, o que acarreta um processo de negociação que dá prosseguimento à construção/reformulação dos conhecimentos de mundo.

Os mundos representados constituem o contexto específico da ação de linguagem, o que revela a tese principal do ISD:

A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação** (grifo do autor), pelo organismo humano, das propriedades da atividade social medida pela linguagem. [...] o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos/sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano. (BRONCKART, 2003, p.42)

A partir das representações que os indivíduos fazem destes três mundos é que os modos social, histórico e cultural das atividades humanas sustentam-se. Apreendidos como representações coletivamente construídas, os três mundos recebem um movimento que se sustenta na relação entre o individual e o social, pois estas representações estão em constantes reformulações tendo em vista o processo avaliativo, que se dá no momento da interação, que pode (ou não) validar as ações de linguagem. O autor nos apresenta essa ação de linguagem como uma unidade psicológica que “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (2003, p.91). Dessa forma, as ações verbais e não verbais (que configuram gêneros textuais) são as verdadeiras unidades de análise do ISD.

Estas ações podem apresentar-se sob duas formas: Situação de linguagem externa (composta pelas características dos mundos físicos) e Situação de linguagem interna (representações feitas pelo agente dos três mundos). Bronckart (2003) defende que estas representações que o agente faz dos mundos é que vão influenciar na produção de um texto empírico, Schneuwly, citado nesta obra, assegura que estas representações funcionam como base de orientação, a partir delas uma série de decisões serão tomadas, desde a escolha do gênero mais apropriado à situação de comunicação, os tipos de discurso, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos, etc. O contexto de produção é representado pelo seguinte sistema:



- ↓
- o lugar de produção
  - o momento de produção
  - o emissor
  - o receptor

- ↓
- o lugar social
  - a posição social do emissor
  - a posição social do receptor
  - o objetivo da interação

(BRONCKART, 2003, p.93)

O mundo físico engloba o lugar de produção (o lugar físico em que o texto é produzido); o momento de produção, a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor, a pessoa que produz fisicamente o texto e o receptor, a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber/receber o texto.

O mundo social engloba o lugar social (a instituição na qual o texto é produzido, por exemplo, a universidade, a família, etc.); a posição social do emissor (o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: de orientador, de pai, etc.); a posição social do receptor (o papel social atribuído ao receptor do texto: de orientando, de filho, etc.); as relações que se podem existir entre esses dois tipos de papéis, os valores, as regras, as normas dessa situação e o objetivo (ou objetivos) da interação, o efeito que o texto pode causar no destinatário.

A partir desse contexto de produção, que engloba toda a produção do texto, o ISD busca descrever os outros processos de produção do texto, que é sempre um gênero de texto, segundo Bronckart (2006). De acordo com o autor, um texto é organizado de acordo com uma arquitetura interna, que pode ser vista como um “folhado textual”.

### **3.4.2 Capacidade discursiva - Infraestrutura geral dos textos, sequências textuais e tipos de texto**

A capacidade discursiva possibilita que se escolha um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, como ele interfere/organiza o conteúdo de seu texto e o formato que ele dá a este. O ISD propõe um modelo de análise, a partir da interpretação de que todo texto deve ser organizado em três níveis interativos, o que Bronckart (1999) chamou de folhado textual. A organização deste folhado em três níveis é a seguinte: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral trata do plano geral do texto, onde se verificam os tipos de discurso e as sequências textuais e suas articulações, a organização do conteúdo temático, através da qual, pode-se caracterizar o gênero textual ao qual pertence. Os mecanismos de textualização possibilitam a progressão do conteúdo temático, eles marcam as organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão

verbal. Por fim, os mecanismos enunciativos possibilitam a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e das modalizações presentes no texto. Para o entendimento de como funciona a capacidade discursiva, iremos nos ater aos elementos vinculados a ela: Infraestrutura geral dos textos, as sequências textuais e os tipos de texto.

### **A infraestrutura geral dos textos**

A infraestrutura geral do texto é composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências textuais presentes no texto. O plano geral está relacionado à organização do conjunto do conteúdo temático, o que conhecemos como estrutura organizacional dos elementos de cada gênero, que pode ser mais canônico (como acontece com o plano geral de uma carta ou de uma receita) ou menos canônico (como acontece com gêneros como a “cantada” ou a piada).

O tipo de discurso indica os diferentes segmentos que o texto comporta. Bronckart postula que os tipos de discurso correspondem a mundos discursivos construídos na produção textual. Eles estão divididos em quatro grandes tipos, com os quais se podem construir diferentes e infinitos tipos de texto: Interativo e teórico – que estão no eixo do EXPOR; e Relato interativo e Narração – que estão no eixo do NARRAR.

Os tipos de discurso podem ser entendidos como pertencentes a dois eixos principais: narrar e expor. O eixo do narrar (disjunção), pode ser implicado ou autônomo, ou seja, pode apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção (através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa). O eixo do expor (conjunção) pode também ser implicado ou autônomo. Sendo assim, dentro desses dois eixos, há uma outra divisão que da origem aos tipos de discurso: narrar – disjuncto e autônomo (tipo de discurso narração); narrar – disjuncto e implicado (tipo de discurso relato interativo) e expor – conjunto e implicado (tipo de discurso interativo) e expor – conjunto e autônomo (tipo de discurso teórico). (LOUSADA, 2009, p. 163).

Desta forma, estes discursos podem ser caracterizados como:

- Discurso interativo – caracteriza-se pela constituição de um mundo discursivo conjunto ao da interação social em curso, com referências explícitas aos parâmetros da situação material de produção;
- Discurso teórico – caracteriza-se pela constituição de um mundo conjunto ao da interação, sem integrar as referências da situação material de produção;

- Relato interativo - caracteriza pela constituição de um mundo discursivo disjunto ao da interação, integrando referências aos parâmetros da situação material de produção;
- Narração – caracteriza-se também pela constituição de um mundo disjunto, não integrando as referências aos parâmetros da situação material de produção.

Estes discursos podem articular-se entre si, formando outros tipos de discurso. Os processos de articulação dos tipos de discurso podem ocorrer de duas formas distintas:

Encaixamento - conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro (BRONCKART, 1999, p. 121) e

Fusão – Articulação de dois tipos de discurso diferentes em um mesmo segmento.

Além dos tipos de discursos formadores de textos, as **sequências** (ADAM, 1992) representam modos de planificações mais convencionais ou modos de planificação da linguagem que também são formadoras dos gêneros, elas são relativamente autônomas, podendo ser desligadas umas às outras. Estas sequências são unidades textuais mais complexas, estabelecidas e tipificadas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados chamadas de macroproposições. Para Adam (2008, p. 204):

A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica completa da sequência. Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é, uma rede relacional hierárquica [...] e uma unidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna.

Estas sequências podem ser classificadas a partir das macroproposições existentes em: narrativa, explicativa, dialogal, descritiva e argumentativa.

Sequência narrativa - Há um desencadear de ações e Adam apresenta características que lhes são próprias: a sucessão de eventos, um sendo desencadeador de outro evento. Há cinco fases principais para a produção deste protótipo padrão: a situação inicial (apresentação dos fatos), complicação (transformação que cria uma tensão), ações (acontecimentos desencadeados por perturbações), resolução (redução efetiva da tensão) e situação final (um novo estado de equilíbrio é possibilitado pela resolução). Não sendo essencial à sequência narrativa, a moral (reflexão sobre o fato narrado) pode ocorrer ou não, e pode ser implícita ou explícita.

Sequência descritiva – Esta apresenta a característica de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear, que se combinam e se encaixam em uma ordem

hierárquica ou vertical. As fases são: ancoragem (assinalado por uma forma nominal ou tema-título), aspectualização (os aspectos do tema-título são enumerados) e fase de relacionamento (os elementos são descritos por meio de comparação ou anáfora a outros elementos).

Sequência argumentativa – Esta sequência é a mais bem estruturada de todas, pois apresenta um encadeamento canônico, porque trabalha com uma tese com a qual possivelmente vamos concordar e que vai aparecer ao final de um texto. O protótipo desta sequência é composto de: fase de premissas (constatação da partida), apresentação dos argumentos, apresentação de contra-argumentos e fase de conclusão (que integra os efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos).

Sequência explicativa – Inspirado em Grize, Bronckart destaca que o raciocínio explicativo advém da “constatação de um fenômeno incontestável”, podendo se tratar de um acontecimento natural ou de uma ação humana. Esse fenômeno, porém, reivindica maiores explicações e um agente autorizado e legítimo é que explica as causas e/ou razões da afirmação inicial. O protótipo desta sequência é composto de quatro fases: fase de constatação inicial (introduz o fenômeno não contestável), problematização (explicita-se uma questão), resolução (explicação propriamente dita) e conclusão-avaliação (reformula e completa a constatação inicial).

Sequência dialogal – Realiza-se somente nos discursos interativos dialogados. Esta possui seu protótipo organizado em três fases: fase de abertura (os interactantes entram em contato), transacional (o conteúdo temático da interação é co-construído) e encerramento (põe fim à interação). Cada uma das três fases pode ser decomposta em unidades dialogais ou trocas. Essas trocas são compostas por intervenções, ou seja, turnos de fala.

### **3.4.3 Capacidade Linguístico-discursiva - Mecanismos de textualização e Mecanismos enunciativos**

A capacidade linguístico-discursiva está relacionada às operações mais físicas na produção do texto, são elas: a) as operações de textualização (que incluem as operações de conexão e operações de coesão nominal e verbal), que permitem explicitar os diferentes níveis de organização do texto; b) as vozes enunciativas (realizadas por meio de dois tipos de operações: as diferentes vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações); c) as operações de construção de enunciados (frase ou períodos) que dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto; d) as escolhas lexicais que constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis.

## **Mecanismos de textualização**

Entendendo o texto como uma unidade de sentido, Bronckart (1999) explicita que a coerência temática provém do funcionamento dos mecanismos de textualização (organização geral do texto) e dos mecanismos enunciativos. A coerência, o todo textual, se dá pelas relações cotextuais, estabelecidas pelos mecanismos de textualização e pelas relações contextuais, através dos mecanismos enunciativos.

Tratando, neste ponto, dos mecanismos de textualização, Bronckart (1999) explica-nos que tais mecanismos estão articulados à progressão do conteúdo temático do texto, pois o organizam, explicitando ou marcando suas relações constituintes. Desta forma, ao falarmos em mecanismos de textualização, estamos falando de “marcas de textualização”, marcas notáveis na composição do todo textual, estes mecanismos têm o papel de organização da sintaxe e que podem variar de acordo com os tipos de discursos. Segundo esse pesquisador, de modo geral, esses mecanismos de textualização estão divididos em conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

### **Conexão**

A conexão contribui para “marcar as grandes articulações da progressão temática” (Bronckart, 1999, p. 122) e são realizados por um subconjunto de unidades, a que se convencionou chamar de organizadores textuais e que podem assinalar transições entre tipos de discursos, entre fases da planificação e articulações locais entre frases. Isto é, esses mecanismos explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. A conexão pode assumir diferentes papéis:

Segmentação – articulações dos planos do texto, em nível global;

Demarcação ou balizamento – articulações entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação;

Empacotamento – articulação entre as frases de uma mesma fase (pode ser de ligação (justaposição ou coordenação) ou de encaixamento (subordinação)).

### **Coesão nominal e verbal**

Os mecanismos de coesão explicitam as relações de “dependência” existente entre argumentos (unidades de significação) que compartilham uma ou várias propriedades referenciais, ou entre os quais existe uma relação de correferência. A coesão é realizada por sintagmas nominais e pronomes, constituindo cadeias anafóricas.

Para Bronckart (1999), os mecanismos de coesão nominal têm a função de introdução, isto é, de marcar em um texto uma unidade de significação nova e a função de retomada, a reformulação da unidade antecedente. Bronckart (1999) faz observa que o antecedente de uma

cadeia anafórica não é necessariamente uma forma nominal, ao contrário, pode ser a totalidade da oração. Esclarece também que o antecedente (ou subsequente) pode não estar verbalizado, sendo necessário ser inferido do contexto ou estar na memória discursiva.

Os mecanismos de coesão verbal contribuem para as explicitações das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existente entre os elementos. Estes mecanismos asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e é essencialmente realizada pelos tempos verbais. Entretanto, essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais).

### **Mecanismos enunciativos: Vozes e Modalizações**

Estes mecanismos contribuem para a coerência pragmática do texto, pelos quais são explicitadas as diversas avaliações que podem ser a respeito de aspectos do conteúdo temático ou as fontes destas avaliações, as diferentes vozes presentes em um texto (do autor empírico; sociais; de personagens), mesmo que implícitas; e também as modalizações, que são "*avaliações* formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático" (BRONCKART, 1999, p.131).

#### **Vozes**

O agente da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, o autor, aparentemente é o responsável pelo conteúdo temático semiotizado, é ele quem escolhe o gênero que melhor se enquadra à situação discursiva, quem escolhe os tipos de discurso, os mecanismos, etc. Muitos estudiosos, porém, sentiram a necessidade de criar outras instâncias enunciativas a quem se pudesse responsabilizar também dentro dos textos, pois foi observado que qualquer ser humano pode dizer ou escrever um texto mesmo que não seja seu. Assim surgiram o enunciador (DUCROT, 1984) e o narrador (GENETTE, 1972). O enunciador ou voz enunciativa é o/a responsável real pelos enunciados postos nos textos. Bronckart, baseado em Genette e sua teoria, entendem que o narrador é a instância responsável pelo gerenciamento das vozes enunciativas. "Estas vozes são as formas mais concretas de realização do posicionamento, que são as modalizações" (BRONCKART, 1999).

A voz do narrador (que pode ser definido como expositor, caso esteja se utilizando do discurso do Expor) pode também ser definida como neutra, está é a própria voz do narrador/expositor. As outras vozes, consideradas como secundárias, podem ser reagrupadas em três grupos gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. Estas são definidas por Bronckart (1999) como:

- As vozes dos personagens são as vozes advindas de seres humanos ou de entes humanizados implicados, na condição de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto.
- As vozes sociais são as vozes oriundas dos personagens, grupos ou instituições sociais que não estão na condição de agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são vozes mencionadas como avaliadoras externas de algum aspecto do conteúdo temático.
- E, por fim, a voz do autor sucede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que interfere, como tal, para comentar ou ponderar sobre algum aspecto do que é enunciado.

Estas inserções de vozes podem ser diretas ou indiretas. As inserções diretas existem nos discursos interativos dialogados, arquitetados em turnos de fala, dessa forma, apresentam-se sempre de forma explícita. Enquanto as inserções indiretas são presentes em qualquer tipo de discurso, inferíveis por algum tipo de segmento ou por segmentos próprios, como, por exemplo, “como afirma A”, estas se apresentam de forma implícita. Qualquer texto que apresente mais de uma voz anunciativa é considerado polifônico.

### **Modalizações**

As modalizações possuem a função de exprimir, através de qualquer voz enunciativa, comentários ou juízos de valor feitos a respeito de algum aspecto do conteúdo temático. Diferente do que ocorre nos mecanismos de textualização, as modalizações podem aparecer em qualquer nível da arquitetura textual, portanto, são pertencentes à dimensão configuracional do texto (cooperando para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa e norteando a interpretação do conteúdo temático por parte do destinatário). A partir da teoria dos três mundos (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) de Habermas (1987), Bronckart diferencia quatro grupos diferentes de modalizações, estabelecendo como critério a função de cada uma delas: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

- As modalizações lógicas são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo objetivo, ou seja, nas condições de verdade, de realidade física de fatos que podem ser atestados, possíveis ou prováveis sempre dentro do mundo objetivo.
- As modalizações deônticas são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo social, os elementos do conteúdo

estão do domínio do direito, da obrigação social ou das regras sociais que estão em vigência.

- As modalizações apreciativas são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo subjetivo da voz que é fonte responsável por tal julgamento.
- As modalizações pragmáticas colaboram para a explicitação de alguns aspectos e atribuem ao agente intenções, razões ou capacidade de ação, da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição social) com relação às suas ações

Estas modalizações podem realizar-se através de verbos modais, advérbios, etc. Caberá ao destinatário identificar o elemento que traz a carga da modalização e qual a função desta para o entendimento da coerência pragmática e no que ela contribui para a compreensão do conteúdo temático.

Numa situação mais específica da produção/interpretação textual, as **operações de construção de enunciados** (frases ou períodos) dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto. E estas são caracterizadoras e caracterizadas por este contexto. As **escolhas lexicais**, formadoras das menores as menores unidades textuais, constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis e são representativas e são formadoras das sequências, dos tipos e do texto em si, representando ideias, crenças, cultura. Dessa forma, as escolhas lexicais possibilitam o estudo crítico do texto, os objetivos do autor ao utilizar determinado vocábulo.

Dentro deste universo teórico, deter-nos-emos nos elementos que evocam as capacidades de linguagem:

- a) Para o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se há propostas ligadas ao contexto de produção;
- b) Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se há propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências textuais presentes no texto).
- c) Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se há propostas ligadas à coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e modalizações (mecanismo enunciativo), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais.

Entendemos a importância desta teoria e de seus conceitos na medida em que nossa pesquisa vai ao encontro das concepções de língua e comunicação mediada por gêneros, da utilização da linguagem como uma ação no mundo. Concebemos que qualquer indivíduo deva

ser formado sempre pensando nessa formação: a formação do humano (indivíduo que age em sociedade através da linguagem para alcançar seus objetivos e apresentar sua criticidade perante os mais diversos assuntos).

Uma vez apresentadas as categorias de análise, passaremos a tratar da metodologia da pesquisa.

## 4 - METODOLOGIA

Partimos do método hipotético, conforma Lakatos (2001), no qual nos firmamos na observação de lacunas na formação comunicativa do falante de PLE. Levantamos a hipótese de que parte dessa deficiência deve ser atribuída à deficiência do LD de PLE, posto que este instrumento de ensino, quando não funciona como um norteador da prática docente, é o único instrumento utilizado para a prática do ensino.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Com base no objetivo mais geral de nossa pesquisa, podemos dizer que fizemos uma pesquisa que se aproxima de uma pesquisa explicativa, que consiste na identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um fenômeno, conforme apontamentos de Lakatos (2001). Essa pesquisa teve a função de identificar os fatores que contribuem (ou não) para a formação de um falante competente comunicativamente de PLE, com ênfase no LD e mais especificamente nas propostas de atividades. Utilizamos como técnica a documentação indireta (etapa em que fizemos a pesquisa bibliográfica) e a documentação direta intensiva, caracterizada pela observação do material.

### 4.2 Delimitação do universo

Nossa pesquisa está centrada na análise de livros didáticos atuais que estão sendo utilizados como instrumento para o ensino de PLE. Nosso corpus foi constituído de livros de níveis inicial, intermediário e avançado.

### 4.3 Amostra

Trabalhamos com um corpus de sete livros (entre os mais utilizados nos cursos de PLE, segundo pesquisa realizada para a dissertação de Dinis (2008) que consta com um número de vinte e oito livros sem que os níveis estejam sendo computados, desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas). Para a análise foram escolhidos os seguintes LDs de PLE: **Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros**; **Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros**; **Estação Brasil: português para estrangeiros**; **Falar...**

**Ler... Escrever... Português: *um curso para estrangeiros*; Sempre amigos; Fala Brasil para jovens; Tudo bem e Bem-Vindo.**

#### **4.4 Procedimento**

A partir das concepções de língua e gêneros propostas pelos documentos que regem o ensino de Português como língua materna (PCN, Orientações Curriculares), observamos caracterizações e metodologias que procuram formar um usuário da língua que a utilize de forma crítica, entendendo os diversos contextos de uso desta língua e seus desdobramentos, e não apenas um usuário instrumentado de regras gramaticais ou de atos de fala. Com essa visão de um usuário crítico da língua, optamos por buscar ligações com as propostas vigentes e o que realmente vem acontecendo nas salas de aula de PLE. Essa escolha nos apresentou o ISD como teoria que poderia viabilizar este estudo. Então, inicialmente, fizemos uma pesquisa bibliográfica relacionada aos conceitos que foram trabalhados, tais como conceito de capacidades de linguagem, ensino de língua estrangeira, gêneros, gêneros como instrumentos de ensino de línguas.

Após o levantamento da literatura relacionada ao tema escolhido, fizemos uma pesquisa bibliográfica relacionada ao objeto de estudo. A partir da observação de lacunas deixadas por estas ou aspectos ainda não abordados, delineamos o foco de nossa pesquisa.

Com base em pesquisas realizadas no âmbito do ensino de LE através da utilização de gêneros como instrumentos de ensino, delimitamos nosso corpus (composto por um conjunto de sete LDs de PLE que foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: os livros mais utilizados no Brasil para o ensino de PLE e produzidos por autores brasileiros). Tendo escolhido o corpus, buscamos, então, analisar como os LDs de PLE estão utilizando os gêneros textuais orais e escritos em exercícios de produção e compreensão para que haja o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) e (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998; 2004). Para tanto, fizemos o levantamento de todos os comandos das atividades propostas em três unidades de cada livro e observamos alguns aspectos, tais como: identificar se havia e quais os gêneros trabalhados nas atividades, identificar as ações a serem realizadas pelos alunos a partir dos comandos das atividades e capacidades que os autores procuram mobilizar ou desenvolver no aluno através das atividades propostas. Para tanto, utilizamos algumas dos grupos que são mobilizadas a partir das capacidades de linguagem do usuário língua. Como citado anteriormente, utilizamos as seguintes categorias de análise:

a) Para o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se há propostas ligadas ao contexto de produção;

b) Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se há propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências textuais presentes no texto).

c) Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se há propostas ligadas à coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e modalizações (mecanismo enunciativo), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais.

Identificamos e classificamos, didaticamente, as atividades conforme o comando das questões trabalhadas. Buscamos, a partir destas classificações, conectar tais comandos aos elementos que viriam a mobilizar as capacidades de linguagem.

Identificamos nos dados onze tipos de comandos, classificados de acordo com a função que pretendiam:

- I. Conhecimento gramatical/estrutural da língua – Tal tipo de comando, conforme nossa visão de ensino de gramática (contextualizado, no qual as regras gramaticais funcionam para dar subsídios para a compreensão e produção de textos), deveriam trabalhar a fim de que o aluno adquirisse conhecimentos de elementos tais como a coesão verbal, a coesão nominal e a ocorrência de modalizações.
- II. Léxico – Este comando deveria ser trabalhado em função do texto, em função do sentido que determinados vocábulos dão e têm em diferentes contextos textuais.
- III. Decodificação de imagens – Tal tipo de comando deveria possibilitar a leitura da imagem, ou deveria utilizá-la como constituinte de um gênero, acrescentando informações ao plano geral do gênero trabalhado.
- IV. Apresentação de informações pessoais do aluno – Neste âmbito, o aluno deveria voltar-se a seu contexto pessoal, no qual, para responder aos questionamentos, deveria voltar-se ao seu contexto de produção, pensando nos contextos físico e social.
- V. Produção de texto – Este comando deveria ser o maior mobilizador de capacidades mediante os elementos escolhidos como mobilizadores destas. O contexto de produção (físico e social) deveria ser o primeiro: observação do local físico e social para a produção do texto, papéis assumidos pelo emissor e pelo receptor, o momento da interação e seu objetivo sociocomunicativo. A continuação, entendemos que os conhecimentos referentes ao plano geral do texto deveria ser abordado e, por fim, a mobilização de conhecimentos referentes à coesão nominal, à coesão verbal e às

modalizações deveriam ser evocados a fim de possibilitar uma progressão temática e a apresentação da criticidade do texto.

- VI. Informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário – Estas atividades deveriam evocar o conteúdo temático referente aos textos analisados, trabalhando, desta forma, o contexto de produção do gênero.
- VII. Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos – Estas atividades deveriam trabalhar a busca por identificações referentes ao contexto de produção e ao plano geral dos textos analisados.
- VIII. Leitura – Tal enunciado deveria ser possibilitador do trabalho com as três capacidades. O contexto de produção (físico e social) seria evocado através da busca pela identificação do possível local físico e social para a produção do texto, papéis assumidos pelo emissor e pelo receptor, o momento da interação e seu objetivo sociocomunicativo. A continuação, entendemos que os conhecimentos referentes ao plano geral do texto deveria ser abordado, com isso possibilitando conhecimentos referentes à estrutura do gênero do qual o texto fosse representante. e, por fim, a mobilização de conhecimentos referentes à coesão nominal, à coesão verbal e às modalizações deveriam ser evocados a fim de possibilitar a compreensão da progressão temática e da criticidade presente no texto.
- IX. Cultura – Os comandos relacionados à cultura do aprendiz ou do Brasil serviriam para o trabalho com os papéis sociais no momento do ato comunicativo. A construção social do significado de diferentes textos em diferentes culturas.
- X. Posicionamento crítico do aluno – Deveria possibilitar o trabalho com as modalizações, a fim de que o aluno viesse a compreender seus tipos e funções e conseguir utilizá-las nas mais variadas situações nas quais tivesse de expressar um juízo de valor.
- XI. Lúdico – Entendemos que este tipo de comando foi utilizado com o intuito de voltar as atividades ao público ao qual se destina: jovens. Estes comandos podem ter o objetivo de trabalhar qualquer um dos elementos que venham a evocar qualquer uma das capacidades.

Após a identificação dos tipos de comandos e dos elementos que possibilitam um trabalho com as capacidades de linguagem, utilizamos este diagnóstico para apreciação dos dados e fizemos uma análise interpretativa e crítica dos resultados.

No capítulo seguinte apresentaremos as análises dos dados.

## 5 – ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE

Nosso corpus é constituído de sete LDs de PLE **Aprendendo português do Brasil**: um curso para estrangeiros; **Avenida Brasil**: curso básico de português para estrangeiros; **Estação Brasil**: português para estrangeiros; **Falar... Ler... Escrever... Português**: um curso para estrangeiros; **Sempre amigos**; Fala Brasil para jovens; **Tudo bem** e **Bem-vindo!** Iremos, antes de mais nada, descrever estes LDs com base na apresentação feita pelos seus autores.

### 5.1 Aprendendo Português do Brasil

De acordo com as autoras de **Aprendendo Português do Brasil**, que apresentam o material em cinco línguas distintas, o objetivo deste LD é proporcionar ao aluno estrangeiro condições de dominar, a curto prazo, as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita. É destinado ao “uso em sala de aula”, sem que se mencione a faixa etária a que se destina. Observamos ainda a referência ao ensino de “Português do Brasil” (apresentado no título), o que põe o foco o estudo do português brasileiro.

Antes de cada uma das unidades, há um apartado intitulado “Motivação” na qual os personagens da Turma da Mônica aparecem, em textos em quadrinhos, com alguma ligação com o conteúdo comunicativo que será trabalhado em cada unidade.

Cada unidade é dividida em: *Diálogo* (traz um conteúdo funcional e lexical que permite um melhor desempenho nas situações reais de comunicação); *Conteúdo Gramatical* (as estruturas da língua são apresentadas de forma clara e sucinta em quadros); *Aplicação* (exercícios de produção escrita que visam à compreensão e à fixação das estruturas). Estes objetivos buscam colocar os alunos em contato com situações reais com o objetivo de proporcionar uma ampla interação entre eles); *Expansão Vocabular* (reúne itens lexicais de uso cotidiano com vistas ao enriquecimento vocabular); *Atividades* (contemplam múltiplos objetivos, tais como informações sobre a cultura popular brasileira e introdução de novas estruturas gramaticais); e, finalizando, com *Leitura Suplementar* (pretende colocar o aluno em contato com textos literários e de informação histórico-cultural). O material ainda é composto por livro de atividades e livro do professor, que não fazem parte do nosso foco de pesquisa.

Na apresentação deste LD feita pelas autoras, há como objetivo primordial deste material o domínio de estruturas fundamentais da LP nas modalidades escrita e oral. Porém, observamos um primeiro problema quanto a esta descrição do LD, pois as trinta e quatro atividades analisadas (100% das atividades) buscam o desenvolvimento da habilidade escrita,

em nenhum momento observamos aspectos que viessem a trabalhar a habilidade oral, como podemos observar na tabela abaixo. Tal fato revela uma menor possibilidade de se desenvolver as capacidades de linguagem, pois entendemos que o trabalho com gênero orais tendem a mobilizar todas as capacidades de linguagem por intermédio dos elementos que as evocam.

Tabela 1- Habilidades trabalhadas no LD Aprendendo Português do Brasil.

Aprendendo Português do Brasil	
Habilidade:	Número de questões:
Escrita	34
Oral	0
Escrita e oral	0

Buscando identificar o trabalho feito para que o desenvolvimento das capacidades linguísticas se efetivasse, encontramos trinta e quatro enunciados no total com objetivos distintos. Podemos observar a organização dos enunciados, por objetivos, a partir do gráfico abaixo:

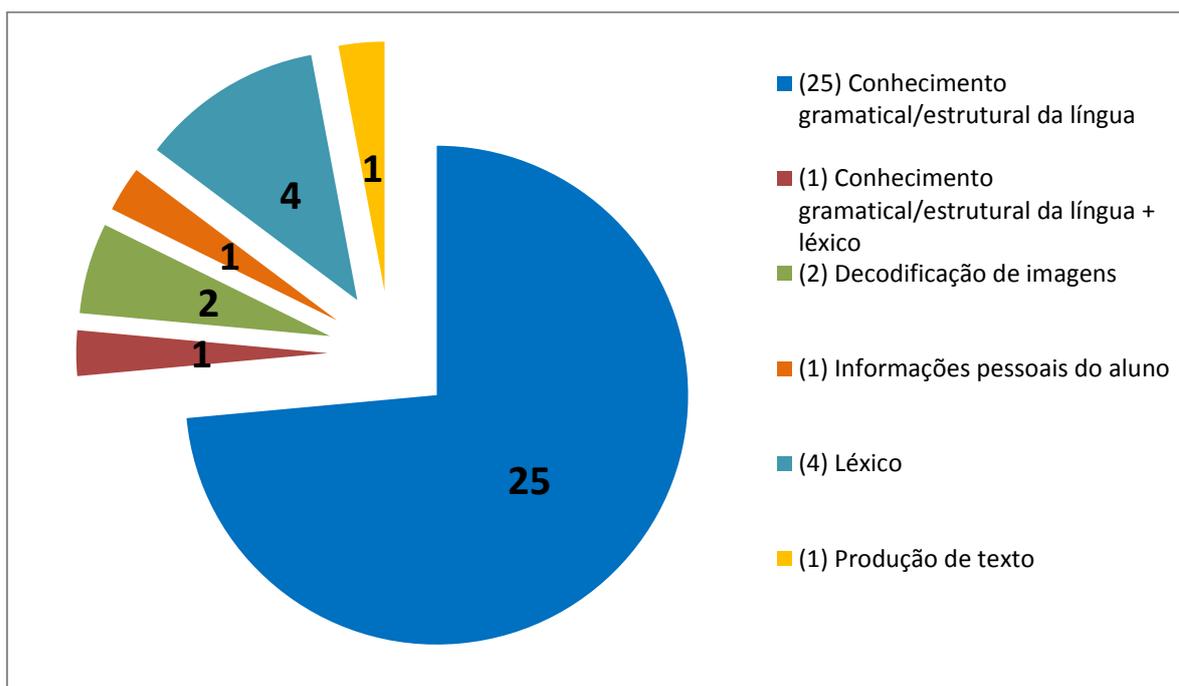


Gráfico 1- **Aprendendo Português do Brasil** (Total de 34 enunciados subdivididos por elementos evocados).

Os comandos relacionados ao conteúdo gramatical representam e não levam em consideração a funcionalidade do ensino da gramática dentro do texto, ou seja, elementos que poderiam mobilizar a capacidade linguístico-discursiva do aprendiz (coesão verbal e nominal ou as modalizações dentro dos textos) são desconsiderados. A maioria dos enunciados encontrados referentes ao conteúdo gramatical trabalha com um conceito de gramática

prescritiva, na qual o aprendiz deverá dominar regras para utilização de um português voltada à norma padrão. Tais comandos são exemplificados a seguir:

*1- Responda, usando os possessivos:*

*2- Complete com os demonstrativos adequados:*

*3- Forme palavras com o sentido de profissão, usando os sufixos adequados. Consulte o dicionário.*

*4- Complete as frases com os verbos adequados no presente do indicativo: (trabalhar, tomar, gostar de, estudar, tocar, falar, conversar, continuar).*

*5- Complete as frases com os artigos definidos ou indefinidos:*

Podemos observar que o conhecimento exigido do aluno para a resolução destas questões é meramente estrutural/gramatical da língua. Os conteúdos gramaticais que aparecem nas questões exemplificadas são: pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, formação de palavras (sufixos), verbos conjugados no presente do indicativo e artigos definidos e indefinidos. Estes exercícios estão totalmente descontextualizados, a gramática é dada como um fim em si mesma.

Os comandos 4 e 5 trazem o conceito de “frase” que nos dá pistas da concepção de língua das autoras. Segundo Cardoso (2001), “para que uma frase qualquer seja um enunciado, deve conter um sentido, e este, por sua vez, *realizado em uma dada situação*, possuir uma significação para os interlocutores” (grifo nosso). Entendemos, desta forma, que a frase não está dotada da característica de contextualização. Ela representa uma visão estrutural da língua, demonstrando o desinteresse pelo uso real, social da língua.

*1 - Faça frases com o verbo ir, combinado as figuras:*

O comando acima possui uma particularidade: uniu o conhecimento da gramática da língua ao léxico. Este comando tem a particularidade de apresentar gravuras e, a partir delas, tem o objetivo de fazer com que o aluno utilize adequadamente o verbo “ir” junto às preposições que deverão seguir os nomes dos locais que aparecem nas gravuras. Mesmo que implicitamente, os alunos utilizarão seus conhecimentos prévios para identificarem os ícones paisagísticos que representam os diversos locais.

Quanto ao trabalho feito com o léxico, encontramos quatro comandos (apresentados abaixo) que levam os alunos ao aprendizado de vocábulos da língua alvo.

*1 - Faça a associação adequada: O que se diz quando...*

*2 - Que horas são?*

*3 - Faça a correspondência de acordo com o modelo:*

*É uma hora. São treze horas.*

*4 - Complete os diálogos, observando o grau de polidez:*

No comando da primeira atividade, o autor pede que o aluno faça a associação entre duas colunas. Na primeira são apresentadas situações: “encontra um amigo, conhece alguém, despede de alguém, agradece, chega atrasado, cumprimenta pelo aniversário, responde a um agradecimento, saúda pela manhã, despede no fim de semana, faz um pedido qualquer”. A segunda coluna traz os seguintes enunciados (que, inclusive, só poderão ser considerados enunciados se produzidos e entendidos dentro de um dado contexto): Até logo!, Desculpe, Adeus!, Bom fim de semana!, Muito prazer!, Por favor, Meus parabéns!, Como vai?, (Muito) obrigado (a), oi, tudo bem?, Não tem de quê., Bom dia!, De nada e Olá!

Entendemos que, mesmo de forma implícita, o contexto de produção referente ao mundo físico é invocado através do momento da produção. Ou seja, em que momento a utilização de determinadas expressões são adequadas. Para que o aluno consiga responder a esta questão, ele terá que mobilizar sua capacidade de ação através do contexto de produção, ou seja, ela deverá identificar o significado dos enunciados propostos e fazer uma relação com a situação a que este melhor se utiliza. Acreditamos que o comando da questão apresenta alguns problemas: (a) Há situações que poderiam ter duas respostas. Por exemplo, quando se encontra um amigo pode-se utilizar tanto “Olá!, como “Oi, tudo bem?”ou ainda “Como vai?”. Acreditamos que identificar somente um destes enunciados como adequado acaba por diminuir o conhecimento do aluno quanto a este contexto real relacionado ao encontro com um amigo; e (b) Meus parabéns! Aparece da questão como enunciado que deverá ser utilizado quando se cumprimenta alguém por seu aniversário, mas sabemos que esta expressão também é utilizada para felicitar alguém por algum sucesso. Acreditamos que esse contexto também deveria aparecer, além da expressão “Feliz aniversário!” utilizada correntemente.

O segundo e o terceiro comandos trabalham a decodificação das imagens apresentadas no relógio com o intuito de levar o aluno a exercitar as expressões de horas aprendidas na lição. A habilidade necessária para responder adequadamente a s atividades é a identificação das horas.

O quarto comando evoca o léxico dentro de um contexto que entendemos como modo adequado, pois a situação comunicativa e os papéis dos interlocutores é que vão guiar a escolha dos vocábulos. Assim como o primeiro comando, também trabalha o contexto de produção, a partir do momento em que ele propõe que os alunos completem o diálogo observando o nível de polidez entre, por exemplo, gerente e cliente (item a).

A fim de entendermos o propósito das autoras com o comando desta atividade, partimos de alguns conceitos de polidez. Vidal (1995) afirma que há duas concepções para polidez:

- A primeira visão seria pautada no enfoque tradicional que entende polidez como o conjunto de manifestações de respeito ou deferência cujo uso determina e exige a organização social de acordo com o estatuto relativo aos participantes da interação. Nesse entendimento, o conhecimento e o domínio dos princípios que regulam a etiqueta conversacional constituem o objetivo central da educação e é o ponto de diferenciação dos maus e bons modos de comportamento;
- A segunda visão seria pautada no enfoque moderno que entende polidez como um conjunto de ‘regras’ instituídas a partir da necessidade humana de sustentar o equilíbrio durante as interações interpessoais. Esta concepção entende polidez como um conjunto de ações linguísticas das quais um falante se utiliza a fim de evitar ou diminuir o conflito com seu interlocutor quando os interesses não são comuns. O objetivo neste caso é salvar a face<sup>16</sup> (GOFFMAN, 1955) dos interlocutores.

Brown e Levinson (1987) instituíram um conceito de polidez que está fundamentado nas noções de autonomia/território (polidez negativa) e afiliação/ aprovação (polidez positiva). A *face negativa* é o conjunto dos territórios do ‘eu’ (território corporal, espacial, temporal, bens materiais ou simbólicos); e a *face positiva*, o conjunto das imagens valorizadas de si mesmos que os interlocutores constroem e procuram deixar transparecer no momento da interação. Segundo os autores, todos os atos que realizamos ameaçam a uma das nossas faces e, de maneira geral, os participantes de uma interação procuram proteger a sua própria face e a de seu interlocutor. Segundo Brown e Levinson (1987), a distância social, a relação de poder e o grau de imposição são importantes variáveis para que se caracterize um ato como

---

<sup>16</sup> O conceito de face é caracterizado como um valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico (GOFFMAN, 1955).

ameaça à face. A distância social refere-se à frequência com que os interlocutores mantêm interações verbais; a relação de poder interfere na produção dos enunciadores na medida em que aquele que possui um maior poder em relação ao outro, preocupa-se menos em ferir ou não a face do seu interlocutor e o que possui menor poder deve buscar, ao máximo preservar a face do seu interlocutor (preservando assim a sua própria); e o grau de imposição refere-se ao fato de toda enunciação apresentar diferentes variações de cultura para cultura.

Observamos que, a partir da orientação dada através do comando da atividade, o aluno deverá se pautar nos papéis sociais do emissor e do receptor para que consiga completar os diálogos de forma a satisfazer as regras relacionadas ao grau de polidez, utilizando o léxico adequado ao contexto. Para que o aluno utilize uma enunciação respeitando as regras de polidez numa conversa entre gerente e cliente (item a), por exemplo, deverá primeiramente identificar o papel social de cada um destes, a importância do seu papel social em relação ao outro, as relações de poder existentes entre eles. Os alunos deverão entender que, normalmente, uma situação de comunicação entre um cliente e um gerente não deve ser frequente, ou seja, quanto à distância social, podemos dizer que os enunciadores estabelecem uma relação distante e, conseqüentemente, deverão ser utilizadas mais estratégias de polidez. Quanto à relação de poder também deve ser de conhecimento do aluno que o cliente tem o poder “da compra”, como diz o jargão: “o cliente tem sempre razão” e este fator também irá ser determinante da produção dos enunciados, posto que o gerente terá um maior cuidado ao expressar-se a fim de “conquistar” seu cliente. Quanto ao grau de imposição advindo da cultura, este deverá ser ensinado, posto que o aluno tem os conhecimentos das regras sociais de sua cultura, mas não tem o conhecimento de como se devam dar estas relações em culturas diferentes.

E dois outros comandos tratam da decodificação de imagens, trabalhando também, de certa forma, o contexto de produção de determinados enunciados.

*1- O que está acontecendo? Observe e faça as correspondências das figuras com as frases a seguir:*

*2- O que significam as gravuras? Use o imperativo negativo.*

O primeiro comando traz quatro fotos (um rapaz numa academia, um homem lendo embaixo de uma árvore, uma menina escrevendo e uma moça em pé apoiada em uma parede olhando para o lado) e os alunos deverão fazer a correspondência destas imagens com as seguintes descrições: “Oh! Que prova difícil!, Minha mesada não está dando para as despesas,

Ela está esperando, Preciso diminuir minha barriga, Tenho que tirar 70 (setenta) na prova, Só tem notícias ruins, Perdi na loto, O ônibus está demorando a chegar, Fazer ginástica é bom, Ele está numa academia de ginástica e Estou cansada de ficar em pé”. O comando não deixa claro se para cada fotografia há mais de um enunciado correspondente, mas acreditamos que sim, visto que cada foto pode significar algumas das opções disponíveis. Caso nossa interpretação esteja incorreta, a questão está ainda mais problemática, pois o aluno deverá somente descrever linguisticamente a imagem, sem fazer qualquer tipo de interpretação do texto não-verbal. Caso o aluno possa, além de descrever linguisticamente as imagens, buscar interpretar a situação da qual fazem parte os personagens das imagens, ele deverá entender o contexto físico e fazer uma correspondência entre as imagens e os enunciados que seriam pertinentes àquele contexto.

O segundo comando trabalha a relação entre imagem e significado. São apresentadas imagens de placas, tais como:



O aluno deverá entender o significado destas placas. Porém, há no comando uma ênfase dada ao uso do imperativo negativo, então, o aluno não deverá buscar o enunciado que seria emergente ou, até mesmo, fixado à leitura destas imagens. Assim “proibido fumar” ou “proibido estacionar” deveriam ser substituídos por enunciados que tenham o mesmo significado, mas que tragam em sua estrutura o uso do imperativo negativo.

Encontramos um comando que evoca as informações pessoais do aluno:

*1 - Preencher uma ficha com os dados pessoais.*

Este comando traz a particularidade de trabalhar um gênero comum que é a ficha de dados pessoais que, mesmo o aluno não entendendo todas as palavras apresentadas na ficha, poderá preenchê-la através das pistas proporcionadas pelo plano geral do texto, ou seja, pela organização do conjunto do conteúdo temático que invoca a memória fotográfica do aluno referente a fichas semelhantes em sua língua materna.

Quanto à produção de texto, um comando apenas foi encontrado:

*1 - Você leu um texto sobre Belo Horizonte. Fale agora de sua cidade (arquitetura, seu plano cultural, quanto ao lazer).*

O comando cita a leitura de um texto sobre Belo Horizonte, que, conforme nossa análise, é um panfleto com informações históricas e geográficas sobre a cidade de Belo Horizonte. Inspirado neste texto, o aluno deverá escrever seu próprio texto sobre sua cidade, mas o comando não esclarece que gênero deverá ser escrito, somente é fornecido ao aluno o tema central e os subtópicos a serem desenvolvidos. Também não se faz referência ao objetivo comunicativo do texto, tampouco ao plano geral do mesmo. Observamos que a produção do texto deverá ser pautada na sequência descritiva, como se a categoria de sequência se confundisse a categoria de gênero. Entendemos que se o gênero apresentado fosse o solicitado pela proposta da atividade, trabalhando seu objetivo sociocomunicativo, plano geral do texto, interlocutores, haveria um melhor aproveitamento por parte do aluno, pois este poderá guiar sua produção textual para tal gênero. A sequência descritiva, apresentada como proposta para a produção textual, poderia ser trabalhada segundo sua função de macroposição formadora do texto que pode unir-se ou não a outros tipos de sequências e formar diferentes textos/gêneros.

Pelos comandos de atividades analisados, constatamos que as autoras que produziram este LD possuem uma visão estrutural da língua no que se refere ao ensino de gramática, pois esta é trabalhada de forma distinta de outros aspectos trabalhados como objetos de ensino, de forma descontextualizada, sendo priorizado o ensino da gramática prescritiva, apesar de demonstraram, minimamente, certa preocupação com a contextualização da língua e utilização de normas sociais. Assumem, assim, a visão de língua adotada por Chomsky (1965). Baseado em uma visão estruturalista da língua, como um conjunto de estruturas regido por regras, sua visão de competência é influenciada por essa concepção. O autor define competência como um “conjunto de normas internalizadas, ou regras, que nos permite emitir, receber e julgar enunciados de nossa língua” (PERINE, 1985, p. 27).

Chomsky (1965) lança também o conceito de desempenho (o uso real da língua em situações concretas). Chomsky via o desempenho como uma realização imperfeita da língua, ou seja, o contexto de produção seria um elemento negativo para o funcionamento correto da língua. Para este autor, o “usuário competente” da língua deveria ter domínio sobre a língua como estrutura, o que faria com que o professor trabalhasse em prol de fazer com que o aluno/usuário de uma língua viesse a adquirir as regras que serviriam à utilização da estrutura linguística a fim de alcançar determinado objetivo. A língua funcionaria como uma expressão

matemática, ou seja, com a utilização de determinados elementos, o falante alcançaria o determinado objetivo.

Exatamente por se ater ao conhecimento gramatical/estrutural, o conceito de competência proposto por Chomsky é também chamado de competência linguística, pois o conceito de língua de Chomsky seria exatamente desse conjunto de estruturas regido por regras. Essa visão foi muito criticada, pois não apresentava, num construto marcadamente dicotômico entre competência e desempenho, uma preocupação com a função social da língua. Segundo Chomsky (1965):

A teoria linguística tem, antes de qualquer coisa, como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos).

Na proposta chomskyana, portanto, faz um recorte de um modo que o objeto de estudo da linguística é a competência linguística, deixando-se de fora elementos pragmáticos e semânticos.

Essa visão de competência linguística foi muito difundida e, ainda hoje, é utilizada por muitos autores de LDs de línguas, assim como o LD em questão. Entendemos que este LD trabalha os conteúdos gramaticais da língua de forma descontextualizada e sem propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, principalmente a competência linguístico-discursiva, que se espera ser desenvolvido através destes elementos.

Em contrapartida, há o trabalho para o desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidade de ação (com enunciados referentes a léxico e imagens que apresentam o contexto de produção – físico e social) e a capacidade discursiva (mesmo que trabalhada somente em um comando, de maneira implícita, o plano geral do texto permite que o aluno utilize seus conhecimentos referentes aos elementos estruturais do gênero e responda ao que é pedido).

Desta forma, podemos afirmar que este LD já permite o desenvolvimento de duas das capacidades linguísticas necessários para que o falante de PLE possa se comunicar em qualquer contexto comunicativo: capacidade de ação e capacidade discursiva. Somente a capacidade linguístico-discursiva não é trabalhada, característica que tem como causa a visão estrutural do ensino de gramática e do próprio conceito de gramática.

## 5.2 Avenida Brasil

De acordo com os autores de **Avenida Brasil**, o material é destinado a estrangeiros de qualquer nacionalidade, jovens ou adultos que almejem aprender português de maneira que consigam comunicar-se de forma eficaz com outros brasileiros e utilizar a língua nas diversas atividades cotidianas. O objetivo deste LD é levar o aluno a compreender e falar. A competência escrita, segundo os autores, é desenvolvida com o livro de exercícios (elemento que não se enquadra em nossa análise).

O LD é caracterizado como comunicativo, mas os autores esclarecem que os conteúdos gramaticais são apresentados de forma explícita e organizada. Dessa forma, optaram por classificar o método utilizado no LD como comunicativo-estrutural, buscando unir experiências reais de utilização da língua à estruturação desta. Esclarecem ainda que o LD não é composto de mera seleção de intenções de fala e de estruturas, e sim possibilitam informações sobre o Brasil, sua gente, seus costumes, a fim de estimular a “reflexão intercultural”.

Nas três unidades analisadas, encontramos trinta e quatro questões, que trabalham as habilidades conforme a tabela abaixo.

Tabela 2- Habilidades trabalhadas no LD Avenida Brasil.

<b>Avenida Brasil</b>	
<b>Habilidade:</b>	<b>Número de questões:</b>
Escrita	21
Oral	5
Escrita e oral	8

Apesar da predominância de atividades que buscam desenvolver a habilidade escrita, já há um avanço com relação ao primeiro LD quanto ao trabalho com a habilidade oral, ou seja, apresenta uma característica mais comunicativa de ensino de língua, posto que viabiliza um maior trabalho com a habilidade oral. Acreditamos que tal fenômeno possibilita um maior trabalho com as capacidades de linguagem, visto que a interação oral tende a mobilizar os elementos que evocam as capacidades de linguagem.

Quanto à análise com o objetivo de buscar atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, encontramos os dados que seguem no seguinte gráfico:

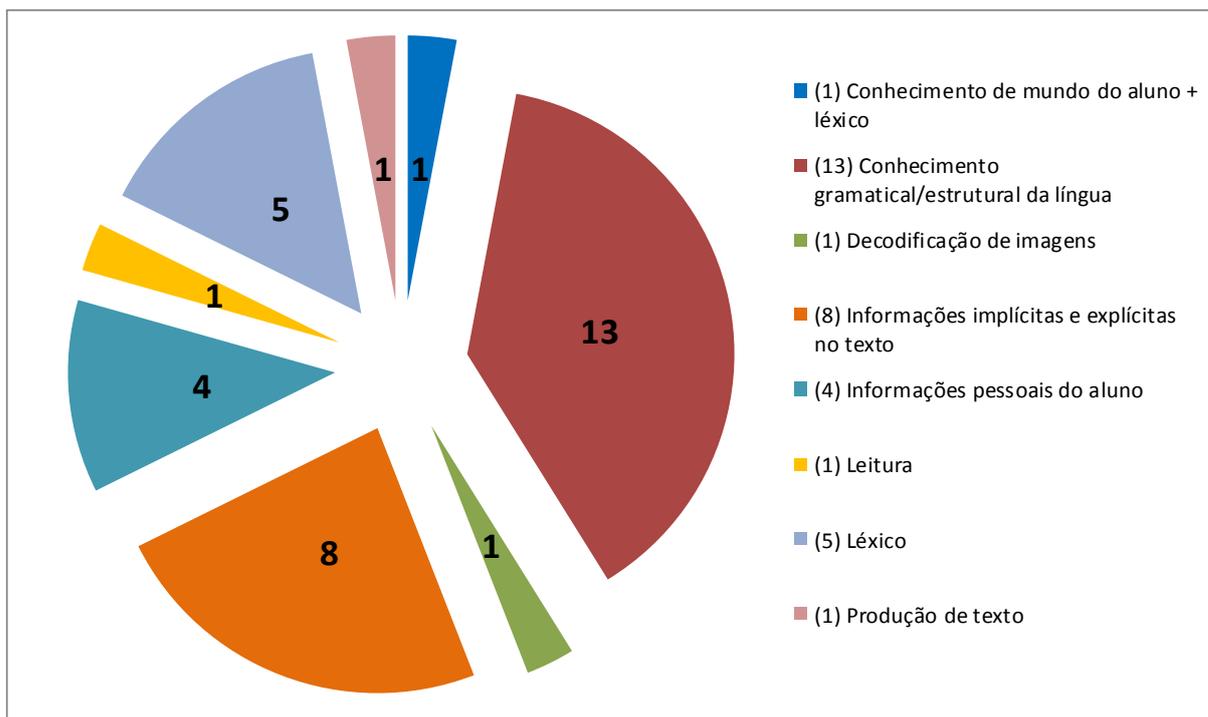


Gráfico 2- Avenida Brasil (Total de 34 enunciados subdivididos por elementos evocados).

Os comandos/enunciados relativos ao conteúdo gramatical são, como no LD analisado anteriormente, a maioria (13 comandos). Eles aparecem como os exemplificados abaixo:

- *Complete com os verbos falar, trabalhar, morar, chamar-se.*
- *Leia estes comandos. Agora complete os comandos adequadamente e faça o exercício.*
- *Faça frases com meu, seu, nosso.*
- *Preencha as lacunas com gostar de.*
- *Complete (com o verbo querer)*

Estes comandos, tais como os predominantes no LD **Aprendendo Português do Brasil**, buscam mobilizar somente os conhecimentos referentes aos conteúdos gramaticais ministrados aos alunos, tais como o presente do indicativo de alguns verbos, a utilização de possessivos e da locução “gostar de”. Estes comandos refletem a mesma visão estruturalista da língua através da busca pelo aprimoramento de conhecimentos gramaticais descontextualizados, além da utilização do conceito “frase” que também demonstra esta posição estruturalista. O trabalho com verbos é uma constante nos exercícios gramaticais. Em nenhuma das atividades observamos qualquer indício de proposta que viesse a trabalhar a capacidade linguístico-discursiva, ou seja, a gramática como elemento que viabiliza o trabalho com os diversos textos, sua produção e compreensão.

Um novo tipo de comando aparece neste LD, este comando trabalha o léxico referente ao conteúdo comunicativo, acrescido da evocação do conhecimento de mundo do aluno.

*1 - Trabalhe com o cardápio da página 23.*

*Almoçando...*

*Hoje está quente e você está com pressa. O que vai pedir?*

*Hoje está muito frio e você está com muita fome. O que vai pedir?*

*Jantando...*

*Você não quer um jantar com muitas calorias. O que vai pedir?*

*É dia de seu aniversário. Você quer algo especial. O que vai pedir?*

Antes de mais nada, o aluno é levado a conhecer nomes de pratos comuns a muitos países em língua portuguesa (com exceção das massas que aparecem em italiano) subdivididos em entradas, carnes, aves, peixes, massas, guarnições sobremesas e bebidas. Nada é explicado quanto ao prato adequado às situações apresentadas, dessa forma, entendemos que o aluno deverá recorrer a seus conhecimentos de mundo para a realização da atividade. Apesar de a atividade referir-se a um gênero tão rico quanto ao seu plano textual, o cardápio, nenhum dos elementos que compõem este plano é evocado. Acreditamos, desta forma, que o comando deixa de trabalhar elementos referentes ao contexto de produção ou recepção deste, ao plano geral do texto que poderia ser utilizado, inclusive, para guiar as escolhas e combinações dos pratos. Quanto aos elementos relacionados à competência linguístico-discursiva, o léxico é trabalhado dentro de um contexto, mas não é possibilitado ao aluno identificar a utilização de determinado vocábulo em determinado contexto. Ou ele sabe o que significa o vocábulo, ou não saberá fazer as escolhas referentes à proposta da atividade.

Diferente da classificação feita no LD anterior, encontramos um novo tipo de comando: os que estão relacionados à busca de informações implícitas e/ou explícitas nos textos orais e escritos. Localizamos um número significativo de comandos com esta função, são oito:

*1 - Ouça o diálogo e preencha o bilhete.*

*2 - Ouça os 3 diálogos e indique a sequência.*

*3 - Ouça cada diálogo novamente e responda:*

*4 - Você vai ouvir dois diálogos. Depois de ouvi-los, marque com X.*

*5 - Ouça o diálogo 01 novamente e responda:*

*6 - Ouça o diálogo 02 novamente e responda:*

7 - *Aqui estão três títulos para o anúncio da página 29. Qual é o correto?*

8 - *O anúncio diz que...*

O primeiro comando traz o áudio e os alunos deverão preencher um bilhete com as informações “para quem se destina, quem o escreveu, qual era seu objetivo e se telefonou ou foi ao hotel pessoalmente deixar o recado”. Podemos dizer que, apesar destas informações serem explícitas no texto (oral), o comando da questão trabalha o contexto físico da produção do bilhete, já que devem ser identificados o emissor e o receptor do bilhete através das informações fornecidas pelo áudio. Assim, esta atividade trabalha a capacidade de ação do aluno.

O segundo comando pede que os alunos indiquem a sequência dos diálogos que aparecem com as imagens presentes no LD (uma secretária eletrônica, o teatro municipal e um paciente e um dentista em um consultório). Os alunos deverão entender a que imagens os textos (orais) fazem referência. Aqui o importante são as pistas linguísticas que possibilitam o reconhecimento do ambiente (local físico onde se dá o ato de comunicação) e dos interlocutores. Os alunos deverão inferir quais as falas que deveriam ser atribuídas aos sujeitos das imagens, levando em consideração seus papéis sociais e o léxico utilizado. Acreditamos que este comando trabalha a capacidade de ação (através do contexto de produção) e a capacidade linguístico-discursiva (através do léxico utilizado no texto)

O terceiro comando é referente também ao áudio do comando dois. Há informações explícitas e os alunos deverão identificá-las como corretas ou incorretas. O quarto comando refere-se a informações implícitas e/ou explícitas no texto (oral), pois os alunos deverão entender o que comeram os fregueses do áudio 01 e do áudio 02, além de entenderem se estes ficaram contentes ou descontentes. O quinto e o sexto comandos são referentes aos áudios apresentados no quarto comando e pede que os alunos identifiquem informações explícitas no texto. Dentre todos estes comandos, o quarto comando é o único que possibilita o trabalho com uma das capacidades: a linguístico-discursiva, através do trabalho com o léxico utilizado que não somente deverá permitir a identificação dos pratos degustados e os posicionamentos referentes à degustação destes.

O sétimo comando pede que o aluno identifique o título adequado para o anúncio, o que é facilitado pelas informações incorretas contidas nas assertivas que não correspondem ao título. Este comando pede que o aluno identifique a informação mais importante contida no texto (posto que o título deve resumir esta ideia central). O oitavo comando tem a mesma função do sétimo, pois somente uma assertiva está correta de acordo com as informações

explícitas contidas no texto (oral). Ambos trabalham o léxico referente aos textos, possibilitando o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva.

Dentro do universo destes comandos, observamos que, de maneira indireta ou direta, uma pequena referência é feita ao contexto de produção de alguns textos. Os outros, a maioria, apresentam comandos que se referem somente à decodificação de textos descontextualizados.

Como observado no LD **Aprendendo Português do Brasil**, encontramos um comando que trata da decodificação de imagens:

*1 - Observe as ilustrações. Escolha o país, a cidade ou o lugar correspondente.*

Este comando apresenta quatro imagens (uma montanha com o pico tomado pela neve, a torre Eiffel, um hospital e um dedo indicador apontando) e há duas perguntas relacionadas a “onde moram os personagens” e duas relacionadas a “onde trabalham os personagens”. Há uma tabela com nomes de países, cidades e lugares e os alunos deverão identificar, através da mobilização de seus conhecimentos de mundo, países ou cidades com baixas temperaturas e montanhas presentes em sua geografia, saber onde fica a torre Eiffel e identificar a cruz como símbolo de um hospital. Quanto à imagem do dedo indicador apontando, não conseguimos relacionar a nenhum país, cidade ou lugar listados na tabela. Não identificamos o trabalho para o desenvolvimento para nenhuma das capacidades linguísticas.

Quanto ao trabalho desenvolvido para o aprendizado do léxico, encontramos cinco comandos:

*1 - Leia estes comandos. Agora complete os comandos adequadamente e faça o exercício.*

*2 - Ouça a fita e escreva os algarismos.*

*3 - Relacione: (as figuras dos relógios às horas)*

*4 - Trabalhem com seus relógios e perguntem as horas.*

*5 - Faça frases; (com os objetos que aparecem nas gravuras)*

O primeiro comando apresenta os futuros comandos que estarão presentes nas atividades deste LD, tais como Complete, Responda, Leia, Marque, etc. Com base na organização das atividades, os alunos deverão utilizar os comandos adequados ao que se pede. Entendemos que este comando tem o objetivo de trabalhar o léxico a ser utilizado durante a utilização do LD e que tal processo é viabilizado pela estrutura das atividades propostas. Este

fato para nós representa a busca pela contextualização das atividades a serem trabalhadas com o decorrer da utilização do LD. Seria interessante explicar o porquê da utilização do modo imperativo, visto que os alunos ainda não possuem conhecimento quanto aos tempos e modos verbais. Além de possibilitar a compreensão sobre a estrutura e a funcionalidade da sequência injuntiva.

O segundo comando tem o objetivo de fazer com que o aluno escreva por extenso os números apresentados no áudio. O terceiro comando pede que o aluno relacione a imagem das horas com as horas escritas por extenso. O quarto comando trabalha ainda com o léxico de tempo, este trabalha com a utilização de relógios reais. Destes quatro comandos acreditamos que este quarto comando trabalha o contexto de produção do texto, pois os alunos realmente perguntarão as horas aos colegas que responderão conforme a hora apresentada no momento da interação. Esta interação poderá ser mais ou menos formal, de acordo com o grau de proximidade dos participantes do diálogo. Já os outros não passam de decodificação de imagens.

O quinto comando pede que os alunos formem frases com os objetos das gravuras (que aparecem com ou sem legenda), mas também deverão utilizar as palavras apresentadas num quadro (professora, amiga, colega, mulher, marido, chefe, ex-maridos, dentistas) e ainda há um modelo a ser seguido (Este é o nosso professor. / Esta é a minha borracha.). Acreditamos que, como acima do exercício havia um quadro com demonstrativos e possessivos, e a partir do exemplo dado, a proposta seria de utilização destes elementos. Nenhuma das capacidades foi trabalhada neste enunciado.

Outro tipo de comando encontrado foi relacionado com a produção de texto:

*1 - Faça diálogos, utilizando os elementos abaixo.*

Este comando pede que aluno produza diálogos a partir das imagens propostas (clube, praia, shopping e a cidade do Rio de Janeiro). Está implícito que o diálogo deverá ser um convite a alguém para sair para um destes locais, já que acima há um diálogo em que um personagem convida o outro para ir à praia e ao lado um quadro intitulado “Convite para um fim de semana”, com as seguintes expressões: fim de semana, sexta-feira, sábado, domingo, (não) estar livre, (não) poder, fazer piquenique, trabalhar, viajar para. A produção deste texto, assim como a produção do texto sobre a cidade do aluno encontrada do LD 01, está pautada no trabalho com a sequência e não com o gênero, neste caso a sequência é a dialogal. O

contexto de produção deste texto também é mobilizado, apesar de só serem fornecidos o objetivo sociocomunicativo a ser utilizado e a temática referente a este.

Há ainda quatro comandos que possibilitam ao aluno a exposição de informações pessoais. São os seguintes:

*1 - Preencha sua agenda e fale com seus/suas colegas.*

*2 - Após a leitura de programações, organize seu programa de 6ª feira. Depois, explique seu programa para seus/suas colegas.*

*3 - Fale com seus colegas. (sobre coisas que gostam de comer ou beber).*

*4 - O que você quer fazer depois da aula/no fim de semana/nas férias. Pergunte ao seu colega e relate para a classe.*

O primeiro comando deixa o aluno totalmente livre para que ele preencha sua agenda com as atividades que realmente faz durante a semana. O segundo comando pede que aluno faça sua agenda para a sexta-feira com as atividades propostas pelo livro. Ambos trabalham com o suporte<sup>17</sup> Agenda. Nada é explicado quanto aos textos que podem estar presentes numa agenda, pois os alunos são levados a entender que numa agenda somente informações referentes a horário e datas de compromissos são encontradas. Acreditamos que uma agenda é um suporte para diversos gêneros, tais como letras de música, poesias, mensagens. No entanto, entendendo agenda como gênero (proposta da atividade), podemos identificar que o preenchimento de tal gênero se dará mediante o plano geral do texto apresentado e que este guiará a produção do aluno. Após a produção desta agenda, o aluno deverá apresentar oralmente o texto ao seu colega. Neste momento, ele deverá mobilizar as capacidades o interagir com o outro, desde a capacidade de ação (pensando no contexto de produção), passando pela capacidade discursiva (organizando sua apresentação com os discursos e sequências adequadas) até a capacidade linguístico-discursiva (quando este deve buscar ser coerente através da coesão verbal nominal com que constrói seu texto e através das escolhas lexicais que faz mediante seus objetivos).

O terceiro comando, assim como o primeiro, deixa o aluno totalmente livre para discutir com os colegas sobre seus gostos para comidas e bebidas. Este tipo de comando busca desenvolver a interação espontânea entre os alunos e estes deverão produzir seus textos

---

<sup>17</sup> Intuitivamente, entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2003, p. 5, grifos do autor).

pensando mobilizando todas as capacidades de linguagem, posto que é uma atividade que prima pela interação oral.

O quarto comando também viabiliza informações pessoais do aluno, com o diferencial de que este deverá apresentar a programação do colega (depois da aula/no fim de semana/nas férias). Para o desenvolvimento deste tipo de atividade, o aluno também deverá pautar-se no contexto de produção no momento da interação com o colega e após, com o restante da turma, construindo seus textos através da mobilização das três capacidades.

Buscamos identificar que tipo de capacidade pode ser mobilizada por este tipo de comando. O que entendemos é que estes comandos têm o objetivo de promover a interação entre os alunos. De certa forma, eles trabalham sua capacidade de ação, através do contexto de produção, pois irão organizar seus enunciados para a interação com determinado(s) colega(s) e isso fará com que ele mobilize seus conhecimentos sobre o mundo físico e social no qual está inserido. Ele deverá buscar informações sobre o lugar social no qual estão inseridos, por exemplo, a linguagem que deve ser utilizada em sala de aula tem suas especificidades, posto que palavrões ou obscenidades não devem ser proferidos por nenhum dos indivíduos inseridos neste lugar social. O aluno também deverá mobilizar seu conhecimento sobre os papéis sociais que estão exercendo naquele momento. Quanto à capacidade discursiva, os alunos, no momento da interação, farão as escolhas referentes ao plano geral do texto, às sequências textuais e aos tipos de discursos que deverão formar seu texto. No que concerne à capacidade linguístico-discursiva, os alunos deverão buscar fazer as concordâncias adequadas para a construção da coerência textual, além das escolhas lexicais conforme seu objetivo comunicativo.

Há ainda um comando que busca o desenvolvimento da leitura:

*1 - Leia estas frases da comunicação em aula.*

O comando desta questão é seguido por enunciados que são organizados em duas colunas: professor e aluno. Não há nenhuma explicação referente ao contexto em que estes deverão ser proferidos também não há exemplos. Há expressões como “Tudo bem” ou “Repita, por favor” que poderiam ser utilizadas por professor ou aluno a depender do contexto, mas este fator é desconsiderado. O exercício é somente de decodificação do texto escrito. E nenhuma das capacidades é desenvolvida através de sua utilização, a não ser um possível desenvolvimento do léxico (que seria atribuído ao professor no momento em que a

dúvida sobre determinado vocábulo se apresentasse), mas tal elemento não é foco da atividade presente no LD.

Um último tipo de comando encontrado deste LD foi o que busca a mobilização do conhecimento prévio do aluno:

*1 - Trabalhe com o cardápio da página 23.*

*Almoçando...*

*Hoje está quente e você está com pressa. O que vai pedir?*

*Hoje está muito frio e você está com muita fome. O que vai pedir?*

*Jantando...*

*Você não quer um jantar com muitas calorias. O que vai pedir?*

*É dia de seu aniversário. Você quer algo especial. O que vai pedir?*

Dessa forma, o aluno deverá entender quais os pratos que são rápidos, difíceis de serem preparadas, que saciam ou não a fome, que possuem muitas ou poucas calorias, além de, a partir de seus hábitos alimentares, discernirem o que seria um prato comemorativo. Acreditamos na validade de buscar o ensino trabalhando com os conhecimentos prévios dos alunos. O que observamos foi que tal comando trabalha o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva na medida em que busca o desenvolvimento do léxico.

Este LD possui uma visão menos estruturalista da língua que o primeiro, apresenta quase que um terço dos comandos voltados à interpretação de textos escritos e de imagens, além disso, também há uma preocupação com a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos. Observamos ainda que muitos enunciados trabalham, mesmo que de forma implícita, com o contexto de produção, com o plano geral do texto, desenvolvimento de sequência e léxico. Estes elementos são capazes de desenvolver e são evocados a partir do desenvolvimento das capacidades de linguagem. Há uma predominância do desenvolvimento da capacidade de ação a partir do contexto de produção, mas as capacidades discursiva e linguístico-discursiva também são minimamente trabalhadas. A presença da interação através de gêneros orais permite que todas as capacidades sejam evocadas/desenvolvidas.

### **5.3 Estação Brasil**

O LD **Estação Brasil** é, de acordo com as autoras, voltado a um público estrangeiro que possua um nível intermediário de proficiência em língua portuguesa. O LD possui textos

autênticos e as atividades são de cunho discursivo, e não estrutural/gramatical. O LD é composto por quatro linhas temáticas. Cada unidade apresenta as seguintes seções: Traçando linhas (tarefas que privilegiam a produção escrita); Soltando o verbo (atividades orais individualizadas, tais como narrar, descrever, opinar, estabelecer relações); Trocando ideias (debates entre os participantes); Só rindo (textos lúdicos, eventualmente acompanhados de tarefas); Linha Extra (com atividades desenvolvidas a partir de textos gravados em áudio); e Última Parada (que contém tarefas desenvolvidas a partir de pelo menos uma propaganda comercial). Observamos, nas três primeiras unidades, trinta e nove comandos, sendo as habilidades trabalhadas como pode ser observado abaixo:

Tabela 3- Habilidades trabalhadas no LD Estação Brasil.

<b>Estação Brasil</b>	
<b>Habilidade:</b>	<b>Número de questões:</b>
Escrita	20
Oral	8
Escrita e oral	11

Apesar da predominância de atividades que mobilizam a habilidade escrita, notamos um número razoável de atividades que trabalham somente atividades orais ou orais e escritas.

Quanto à busca pela utilização ou não de atividades que viessem a contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, encontramos quarenta e dois comandos com objetivos distintos, como podemos observar abaixo:



Gráfico 3 - Estação Brasil (Total de 39 enunciados subdivididos por elementos evocados).

Um comando foi encontrado com o objetivo de evocar o conhecimento de mundo do aluno:

*1 - Veja a seguir a justificativa da Telefônica, diante das reclamações da população durante o período em que houve mudanças no sistema para a entrada da nova operadora. Esclarecimento à população (O Estado de São Paulo, 07/07/1999). Você tem notícias de como estão os serviços telefônicos no Brasil? Compare-os com os de seu país.*

A partir do que o comando pede, entendemos que o aluno deve ter o conhecimento de como está sendo o oferecimento dos serviços telefônicos no Brasil e em seu país de origem. Somente estas informações possibilitarão ao aluno a comparação das duas realidades. Não detectamos o trabalho com nenhum dos elementos que pudesse viabilizar o desenvolvimento de alguma capacidade de linguagem.

Um comando trabalha com o conceito de cultura, além de evocar outros dois elementos: informações implícitas e/ou explícitas no texto e informações pessoais do aluno.

*1 - Em sua cultura, há muita preocupação com a estética do corpo e com o envelhecimento? Se necessário, reformule a lista com frases que caracterizem os aspectos femininos em seu universo cultural; A partir da lista que você acabou de reformular, observe quais as advertências que poderiam se aplicar ao universo masculino e inclua outras que julgar representativas de sua cultura; segundo o padrão de humor da autora, você poderia se considerar uma pessoa elegante?*

Buscando entender a concepção de cultura subjacente a este LD, procuramos elencar a progressão que tem o termo desde suas primeiras utilizações. Primeiramente, os gregos deram ao termo um caráter educativo, cultura estava relacionada ao conhecimento possuído e a como estes se manifestava. A partir desta visão de cultura, muitos outros conceitos foram produzidos até que, em 1971, Taylor definiu cultura, através de uma visão antropológica, como um conjunto de “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo [ser humano] como membro de uma sociedade”. (LARAIA, 1986, p. 25). Acreditamos que esta concepção de cultura é a que norteia os questionamentos das autoras não só neste comando, como em todos os outros nos quais o conceito é evocado.

Conforme estudos atuais, e conforme nossa teoria de base, entendendo a língua com ação socialmente situada (BRONCKART, 1999), entendemos que língua e cultura estão indissociavelmente ligadas. Mendes (2010), inspirada pelas obras de Brown (1990), Duranti (1997), Kramsch (1998), propõe o exame do contexto de ensino/aprendizagem de línguas com abordagens pedagógicas interculturalmente sensíveis. A autora discute o uso do conceito de “cultura” e recomenda pensar a cultura num sentido amplo, com sujeitos atuantes e críticos, a fim de que ocorra mudança no modo em que se apreende o ensino/aprendizagem e em todos

os elementos no entorno deste processo, considerando o contexto sociocultural<sup>18</sup>, e deixando claro que língua e cultura são indissociáveis.

A visão do que seria elegante para a autora do texto da atividade (informação implícita no texto) irá orientar o aluno no momento em que este é levado a afirmar se é ou não uma pessoa elegante. Observamos que a atividade tem o intuito de mostrar que a visão de mundo de cada ser humano advém de sua cultura. Tal comando não trabalha qualquer elemento que possa desenvolver alguma capacidade de linguagem.

Outro comando evoca o conceito de cultura, mas agora somado ao posicionamento do aluno quanto ao que é apresentado:

*1 - Há diversas situações que representam regras sociais no Brasil (no momento de cumprimentar alguém, despedir-se, receber um presente, utilizar de polidez para recusar um convite). Considerando as situações, o aluno deverá responder aos questionamentos:*

*Em sua cultura, há comportamentos semelhantes? E quanto às diferenças? O que mais lhe pareceu estranho?*

O comando da questão fala de regras sociais em determinados contextos. Observamos que há a preocupação de inserir o aluno na cultura do povo brasileiro, em seus hábitos. Entendemos que as autoras buscam uma verdadeira imersão do aluno em contextos que acontecem no dia-a-dia. Além disso, há uma proposta para a comparação do que está de acordo com as regras sociais no Brasil, mas que é diferente no contexto cultural do aluno. O comando desta atividade deixa claro que a ideia de cultura é representativa de diferentes sociedades e que, para cada uma delas, há regras distintas. A comparação sugerida é válida, posto que a cultura intervém, de maneira direta ou indireta, na comunicação dos indivíduos. Entendemos, desta forma, que o contexto de produção de diversas situações é apresentado, mostrando cações esperadas dos interlocutores neste momento.

É a cultura que norteia o agir comunicativo dos falantes de uma língua e nós entendemos que, a partir das atividades que trabalham a cultura, o contexto de produção é trabalhado, visto que é abordado o comportamento esperado para determinados situações, como deverão ocorrer estas interações entre os indivíduos. São abordadas as visões que o indivíduo faz de si e do outros a partir do agir e, principalmente, do agir linguageiro. É através destas atividades que atitudes tais como dizer que comparecerá (ou tentará comparecer) a um

---

<sup>18</sup> Elemento fundamental para o ensino de línguas conforme o Interacionismo Sociodiscursivo, ver **Atividades de Linguagem, textos e Discursos**.

determinado evento quando feito o convite, mesmo sabendo que não será possível, é um ato de polidez, simpatia e que é visto com bons olhos no Brasil (o que pode não acontecer em várias outras culturas). Estes aspectos guiam, de forma crucial, a produção do agir comunicativo, dos papéis dos interlocutores. Todos estes fatores só podem mobilizar de maneira mais efetiva o contexto de produção dos textos.

Quanto ao trabalho feito exclusivamente com o texto, encontramos três enunciados que trabalham com a identificação de informações implícitas e/ou explícitas nos textos:

*1 - Há um texto sobre diferenças culturais (Adaptado de Intercultural Communication, Scollon & Scollon, 1995) e o comando da questão é o seguinte: Como você pode perceber, os dois homens tentaram respeitar a cultura um do outro, mas ainda assim, houve desencontros. Discutam as razões de eles terem levado diferentes impressões da situação que viveram.*

*2 Há um áudio sobre “sotaque cultural” e o comando da questão é o seguinte: Converse com o colega ao lado ou professor sobre as considerações do professor (autor do texto sobre “sotaque cultural”) e resuma, em um parágrafo, o que você entendeu por “sotaque cultural”.*

*3 - Após a leitura do texto Clientes de shoppings ignoram leis antifumo (O Estado de São Paulo, 07/07/1999), o comando da questão é o seguinte: 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
---------	--------

No primeiro comando, mesmo os alunos tendo de identificar o porquê dos desencontros ocorridos no momento da comunicação, também deverão visualizar, através das informações implícitas, que este fato se deu devido às diferenças culturais.

O segundo comando possibilita aos alunos uma discussão sobre o texto estudado, para que após, seja feito um resumo individual do assunto principal do texto – o sotaque cultural. Neste ponto, seria relevante ressaltar as características do gênero resumo e de suas estratégias de escrita, além dos tipos de resumos e suas funções. Com estes fatores, seriam trabalhados os três tipos de linguagem, pois o contexto de produção físico e social estaria presente no estudo dos elementos, bem como o plano geral do texto e a escolha do léxico a ser utilizado.

O terceiro comando leva os alunos a identificarem, a partir das argumentações feitas nos textos, quais são as opiniões contra e quais são as opiniões a favor. Identificamos, neste

comando, a possibilidade de o aluno trabalhar com a sequência argumentativa, observando argumentos e contra-argumentos. Acreditamos que este tipo de estudo/análise possibilita ao aluno o trabalho com a capacidade discursiva, mediante o aprendizado adquirido com o estudo desta sequência. Mais proveitoso seria dar explicações sobre tal sequência, a partir das identificações feitas pelos próprios alunos, tais como a função ou o objetivo deste tipo de sequência, sua estrutura, e exemplos de diversos gêneros que apresentam esta macroproposição.

Encontramos dois comandos que agregam, além da busca por informações implícitas e/ou explícitas no texto, a identificação de informações pessoais do aluno, seu posicionamento quanto ao assunto e uma produção textual.

*1 - Após a audição de dois estudantes de uma faculdade de comunicação a respeito da literatura de autoajuda, explicita as diferenças de cada opinião.*

*Explicita os argumentos e os contra-argumentos e ressalvas apresentados por eles.*

*Dê o seu depoimento pessoal a respeito dos livros de autoajuda.*

*Suponha que você seja um editor e tenha que escolher um, entre vários livros de autoajuda para ser publicado. Que conteúdo atrairia maior vendagem? Qual seria o título adequado para este conteúdo?*

*Agora, escreva o texto da contracapa desse livro. Inclua um resumo do conteúdo e destaque a relevância de sua leitura. Se quiser, utilize alguns argumentos defendidos por Égea e Rubens em seus depoimentos (áudio). Leia o texto e submeta-o à apreciação do seu professor e colegas. Você acha que eles comprariam o livro?*

*2 - Há um áudio de uma propaganda (um casal discutindo sobre questões domésticas). Os comandos são:*

*a) Inicialmente, o que gera a discussão do casal?*

*b) Qual a principal queixa da mulher em relação ao marido?*

*c) O anúncio sugere que a mulher trabalha apenas em sua casa (é o que chamamos “dona de casa”). Discuta com os colegas e/ou professor o relacionamento deste casal e imaginem o perfil de cada um deles (idade, classe social, valores). Uma situação como essa seria comum em seu ambiente cultural?*

*d) Agora, elabore uma propaganda da mesma lavadora, tomando por base um casal que tenha um outro perfil. Como seria o diálogo entre eles?*

De acordo com o primeiro comando, os alunos deverão identificar as diferenças entre as distintas opiniões sobre a literatura de autoajuda (abordando argumentos e contra-argumentos). Após este primeiro momento, os alunos deverão posicionar-se quanto a este tipo de literatura. A continuação, os alunos deverão assumir o papel social de editor, e escolher o assunto que seria mais interessante ao público-alvo deste tipo de literatura e qual título seria mais adequado ao livro a ser publicado. E, por fim, o aluno deveria escrever um texto caracterizado como gênero contracapa. A produção do texto, pelo que observamos, é o maior objetivo das autoras. Elas fazem uma contextualização: apresentam opiniões diferentes sobre o tipo de literatura, permitem que o aluno se posicione sobre o assunto e, a partir de seus conhecimentos sobre o assunto construído em grupo, pede que cada aluno assume uma papel social e produza um texto, levando-o a pensar do conteúdo temático do texto, apresentando elementos que deverão fazer parte do plano geral do texto e, por fim, dando a oportunidade da apreciação deste por um público real. Dessa forma, entendemos que o comando trabalha o contexto de produção físico e social da produção do texto; como também trabalha o plano geral do texto, e ainda, mesmo que implicitamente, mecanismos de coesão, conexão e escolha do léxico. Sendo assim as três capacidades linguísticas podem ser desenvolvidas: a capacidade de ação e a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva respectivamente. Observamos, desta forma, a riqueza deste comando para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno.

O segundo comando é subdividido em itens. Observamos que os dois primeiros itens dessa questão estão relacionados com as informações explícitas no texto (oral), mas, a partir do terceiro item, notamos que há a preocupação de se descobrir o perfil social dos papéis sociais do marido e da esposa presentes no texto. A partir das informações do texto, os alunos deverão buscar compor a que perfil social se enquadraria a dada situação. Após esse momento, os alunos são indagados sobre se tal situação seria comum em seu ambiente cultural. Neste ponto, o aluno deve voltar-se para seu ambiente cultural, levando em conta os mesmos elementos (idade, classe social, valores) para comparar se, em seu contexto, aquela situação seria possível. O comando da questão é muito bem arrematado com a proposta de que seja feita uma propaganda da mesma lavadora, mas mudando o perfil do casal, ou seja, com base num outro contexto de produção, mas capaz de fazer com que a propaganda da lavadora seja eficiente ao que se propõe. Entendemos que este enunciado trabalha, de forma a fortalecer, os conhecimentos que o aluno possui quanto ao contexto de produção dos textos, pois é levado a entender o contexto exposto, refletir sobre ele, comparar com seu contexto cultural e criar um novo contexto para um texto que terá a função de promover um mesmo

objeto. Diferente do primeiro comando que evoca tais elementos, este último não traz informações quanto ao plano textual do texto, no caso, a propaganda (em áudio).

Comandos que mobilizam informações pessoais do aluno são cinco:

*1 - Quem é que já não passou por uma situação embaraçosa? Relate para os colegas e/ou professor algumas das suas experiências.*

*2 - Tente se lembrar de situações em que, mesmo com desempenho linguístico apropriado, tenha ocorrido um “descompasso” na interação, causada pela utilização de regras culturais diferentes entre os participantes. Um exemplo que poderia provocar embaraços: tocar o ombro de alguém (quem não tem esse hábito em seu ambiente cultural) ao cumprimentá-lo (la). Depois de anotar as situações ocorridas, troque ideias com os colegas e professor.*

*3 - Há uma lei antifumo para lugares públicos ou privados em seu país? Em caso afirmativo, explique como funciona. É possível fumar no seu local de trabalho? Você concorda ou não com essa determinação?*

*4 - Relate suas experiências relacionadas às terapias de combate ao estresse, confrontando-as com as de seus colegas. A seguir, caso tenha uma “receita” especial de relaxamento, enuncie-a.*

*5 - No seu ambiente de trabalho e/ou estudo há preocupação com a qualidade de vida dos envolvidos? Justifique sua resposta.*

O primeiro comando pede que o aluno somente se reporte a suas experiências de vida e conte as que têm relação com situações embaraçosas. O segundo pede que os alunos se reportem a situações embaraçosas relacionadas às diferenças culturais. O terceiro comando está relacionado a informações de contexto pessoal referente às leis antifumo. O quarto comando pede que o aluno anuncie suas experiências com terapias de combate ao estresse (mesmo que não tenha tido experiências com o assunto). E, por fim, o último comando pede que o aluno discorra sobre se, em seu ambiente de trabalho, há a preocupação com a qualidade de vida. Observamos que todos os comandos, por trabalharem a interação mediante gêneros orais, possibilita o desenvolvimento das três capacidades de linguagem (conforme explicações apresentadas anteriormente).

Seis comandos dos encontrados objetivam o posicionamento do aluno com relação a algum assunto. Estes são cinco:

1 - Ao contrário do que acontece em países de economia estável, as moedas no Brasil principalmente em fases de maior inflação, são olhadas com certo descaso. A falta de tradição no uso das moedas talvez seja responsável por provocar situações como a relatada no texto. Discuta com seu colega: Você acha que a falta de tradição no uso das moedas seja responsável pela situação de Dona Waldirene (personagem do texto *A Incrível história das moedas rejeitadas*) enfrentou?

2 - Discuta com seus colegas: Você certamente tem amigos fumantes e não-fumantes. Como se dá a relação do grupo diante dessa diferença? Em uma conversa informal, você admitiria piadas envolvendo diferenças sociais ou raciais? Quais atitudes você classificaria como politicamente incorretas? Entre elas, quais você seria capaz de relevar e quais você rejeitaria incondicionalmente?

3 - Com base no anúncio imaginário da Harley Onde esta Wally? – é muito difícil achar no Brasil o tipo Harley (Exame, 12/08/1998), trace o perfil do executivo ideal para a empresa em que você trabalha (ou para uma grande empresa a sua escolha).

4 - Destaque os cinco fatores (para a obtenção de sucesso) que você considerou mais importantes e confronte com os seus colegas para discutirem os resultados.

5 - Após uma lista de livros de autoajuda, o comando é o seguinte: Para você, qual a validade desse tipo de livro para a obtenção de sucesso?

O primeiro comando pede que o aluno se coloque quanto ao que acontece com uma personagem do texto estudado. O segundo comando pede que os alunos se posicionem com relação a diversos aspectos, tais como: a relação entre pessoas fumantes e não-fumantes, piadas envolvendo diferenças sociais ou raciais, atitudes politicamente corretas, e a posição do aluno quando envolvido numa situação em que atitudes pudessem não ser consideradas politicamente corretas. Ambos trabalham as três capacidades, evocadas mediante a utilização de gêneros orais que se configuram através da interação direta entre os interlocutores.

O terceiro comando pede que o aluno, no papel de funcionário de uma empresa, crie o perfil do executivo ideal para a empresa que trabalha ou uma grande empresa à escolha do aluno. Este comando contextualiza o posicionamento, pois pede que o aluno construa o perfil com base na empresa escolhida. Porém, não deixa claro que informações devem fazer parte da estrutura do texto intitulado “perfil”. Neste comando, observamos elementos que possibilitam informações sobre o contexto de produção, o que possibilita o desenvolvimento da capacidade de ação. Porém, informações referentes ao conteúdo temático deveriam ser explicitadas. Ainda referente a este comando, acreditamos que seria de suma importância apresentar

também o plano geral do texto a ser trabalhado, pois entendemos que o aluno que não possui informações sobre o conteúdo temático ou sobre o plano geral do texto, fica impossibilitado de alcançar o objetivo da atividade.

O quarto comando pede que os alunos elejam, a partir dos elementos apresentados como fatores que contribuem para o sucesso no trabalho, quais são realmente importantes e defendam seus pontos de vista em discussão com os demais colegas. Como o aluno será colocado em situação de interação, entendemos que o contexto de produção será mobilizado, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de ação.

O quinto comando pede que os alunos discorram sobre a importância (ou não) dos livros de autoajuda para a obtenção de sucesso. Neste comando o que notamos foi uma abordagem da sequência argumentativa como se esta fosse confundida com o gênero.

Outro tipo de comando observado é o que soma o posicionamento do aluno à busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos. Estes totalizam quatro:

*1 - Há duas situações que revelam preconceito, na primeira, as autoras deixam isso explícito e o segundo comentário deverá ser feito pelo aluno. E após esse comentário, o comando continua: Cada um de nós tem seus diferentes estereótipos e diferentes visões sobre diferentes assuntos (visão romântica, pessimista, irônica, visão que cada um faz de si mesmo, visão que cada um faz de nós, visão que fazemos dos outros). Agora vamos trabalhar um pouco com estas questões: Você, por exemplo, pensa o quê quando pensa em casamento, divórcio, religião, homossexualismo, adolescência, tabagismo, política, medicina alternativa e cirurgia plástica?*

*2 - Após a leitura do texto Você acha que o CLIENTE é mesmo um REI? (Exame, 10/03/1999), qual a opinião mais próxima e mais distante de seu ponto de vista?*

*3 - São apresentadas seis situações relacionadas aos ambientes de trabalho, o comando da questão é o seguinte: Analise as situações. Em seguida, indique na tabela a seguir, os principais problemas enfrentados em cada uma delas e as soluções que julgar adequadas. Você pode consultar, logo abaixo da tabela, uma lista de possíveis soluções para as situações apresentadas: Demitir imediatamente; Chamar para uma conversa particular; Gravar conversas sem que a pessoa perceba; Fazer de conta que não entendeu; Aceitar o convite; Pedir que a pessoa se retrate; Escolher por meio de sorteios, Escolher aleatoriamente; Passar a responsabilidade de escolha para sua secretária ou assistente; Ceder a pressões.*

Problemas	Soluções
-----------	----------

*4 - Como você deve ter observado, na listagem acima, há fatores de ordem mais subjetiva e fatores de ordem mais objetiva. Que tendência se revelou nos resultados?*

O primeiro comando, após a identificação de informações implícitas que revelam preconceito, os alunos deverão posicionar-se quanto a assuntos considerados polêmicos. O segundo comando pede que os alunos identifiquem opiniões nos textos e escolham a que mais se aproxima a sua. O terceiro comando, seguindo a mesma linha de raciocínio do primeiro, pede que os alunos, após a identificação das informações explícitas relacionados aos problemas enfrentados, deverão escolher possíveis soluções para cada um dos problemas. O quarto comando pede que os alunos, após identificarem fatores de ordem mais subjetiva ou mais objetiva, apresentem o que é predominante. Entendemos que a capacidade de ação é evocada mediante o posicionamento quanto ao conteúdo temático apresentado.

Os comandos que unem posicionamento dos alunos e suas informações pessoais são três:

*1 - Há um texto intitulado “Em Roma, com os romanos” (Você s/a, abril, 2000, p.135) sobre costumes de diversos países, o comando da questão é: E sobre o Brasil, o que você diria? Se você está no Brasil, converse com alguns brasileiros a respeito do assunto e peça que eles lhe forneçam algumas “dicas” sobre comportamentos típicos da cultura do país. Seu país está na lista (do texto)? Se está, responda: as regras de comportamento listadas correspondem, na sua opinião, à realidade? Se seu país não está incluído, acrescente-o à lista e dê algumas dicas de comportamento para um suposto estrangeiro.*

*2 - Você conhece bem seus colegas? Siga as instruções abaixo para participar de um jogo de revelações. (1) Escolha um de seus colegas e um dos assuntos expostos no exercício anterior (casamento, divórcio, religião, homossexualismo, adolescência, tabagismo, política, medicina alternativa e cirurgia plástica); (2) Exponha para a sala o que você acha que este seu colega pensa sobre o referido assunto; (3) Agora peça que este seu colega exponha sua própria opinião sobre o assunto; (4) A opinião que você achou que o colega teria corresponde à que ele apresentou? Confronte a visão que você tinha de seu colega com a visão que ele tem de si; e (5) Finalmente, confronte suas opiniões sobre os diversos assuntos (sugeridos no exercício anterior) com as de seus colegas*

*3 - Após a leitura do texto “Cobrança indevida” (O Estado de São Paulo), publicado na coluna Seus Direitos, (na qual, clientes podem exigir seus direitos a quaisquer empresas), o comando da questão é o seguinte: Em seu país ocorre esse tipo de situação? O que você acha*

*de uma demora de meses para a possível solução do problema? Avalie se a resposta do banco teria deixado a cliente satisfeita.*

O primeiro comando pede que os alunos opinem sobre os costumes do povo brasileiro. Após este primeiro momento, eles deverão verificar se há informações sobre seus países e, a continuação, opinar se o que foi apresentado corresponde ou não à realidade. Para aqueles cujos países não pertencem à lista, o comando pede que eles forneçam normas de comportamento para estrangeiros. O segundo comando pede o posicionamento do aluno, através de seu juízo de valor sobre o outro, e as informações pessoais do aluno (quando este tem que confirmar ou não informações a seu respeito). O terceiro comando pede que o aluno dê informações sobre seu país. Após, os alunos deverão posicionar-se quanto à demora em resolver o problema e quanto à resposta do banco (as havia sido satisfatória ou não). Dentre os três comandos, acreditamos que ambos mobilizam a capacidade de ação mediante o posicionamento do aluno em relação ao conteúdo temático.

A produção textual é objetivo único em oito comandos:

*1 - Há um texto - Chega de reclamar (O essencial, 1999, p. 21) e o comando da questão é o seguinte: E aí, reclamando que a lista está comprida? Aumente-a um pouco mais...*

*2 - Dona Waldirene (personagem do texto A Incrível história das moedas rejeitadas) manda um fax para o Banco Central. Redija o fax que ela teria escrito, fazendo o relato de toda a situação e exigindo providências para a solução do problema. Agora, usando a mesma metáfora do texto, vamos ver o outro lado da moeda, isto é, a posição do Banco Boa Vista.*

*3 - O tema é: O cliente tem sempre razão?*

*Entreviste colegas de trabalho e prepare uma exposição oral sobre o assunto. Você deverá apresentar o perfil dos entrevistados para contextualizar a opinião de cada um.*

*4 - Segue abaixo a carta de um cliente não satisfeito com um produto adquirido. Suponha que você trabalhe na empresa que recebeu a reclamação e responda adequadamente ao cliente.*

*5 - No Brasil, é muito comum haver distribuição de panfletos publicitários nos sinais fechados de ruas e avenidas. Elabore um folheto de promoção da Fiat Tempo depois de ouvir sua propaganda no áudio.*

*6 - Após a leitura do texto O Fator Humano (Exame, 12/08/1998), o comando da questão é o seguinte: Atualmente, há uma tendência, no discurso das empresas, de valorização do fator humano. Esse tema deverá ser discutido em um curso especial (ou palestra) para gerentes, que você ministrará em sua empresa. Observe que o texto traz uma série de afirmações sobre*

*o assunto. Escolha, pelo menos 4 que você considera essenciais para serem os tópicos de discussão de sua palestra. Para ilustrar sua fala, você pode utilizar gráficos, dados ou frases de efeito em retroprojeto ou lousa.*

*7 - Há muitas expressões idiomáticas que incluem as palavras cão e cachorro:*

*Que vida de cão!*

*Esta vida é boa pra cachorro!*

*Esta vida é ruim pra cachorro!*

*Assim como na foto, nem sempre há muita lógica nessas expressões. Então, mergulhe no inusitado e faça uma narrativa sobre o cãozinho do fusca (na foto).*

*8 - À medida que aumenta o estresse, ganham força as terapias para o seu combate: massagens, florais, cromoterapia e uma série de produtos auxiliares para o relaxamento (saís de banho, massagedores, incensos, velas aromatizadas, almofadas, travesseiros, etc.). Faça um comentário sobre a eficácia, ou não, de cada um dos produtos.*

O primeiro comando pede que os alunos produzam uma lista com reclamações. Não observamos que objetivo poderia ter esta produção, tampouco observamos qualquer elemento que viesse a evocar alguma das capacidades de linguagem.

O segundo comando pede que, após a leitura do texto, o aluno, tomando como base o contexto apresentado sobre a história da personagem principal, escreva um fax para o Banco Central exigindo providências. O comando possibilita ao aluno dados sobre o emissor e o receptor (seus papéis sociais) e objetivo da interação, mas não há nada referente ao plano textual do texto em questão. Se o aluno nunca viu, enviou ou recebeu um fax, ficará difícil que a produção esteja adequada à proposta. O fax é caracterizado como um suporte, Fax é a abreviatura do termo latino “facsimile” ou “telefacsimile”, também conhecido como telecópia. É uma tecnologia das telecomunicações usada para a transferência remota de documentos através da rede telefônica. É utilizado, geralmente, para correspondências curtas. Os textos mediados através do fax podem ser tanto cartas comerciais, como documentos, notas fiscais, etc. Esta tecnologia, ainda muito utilizada nos dias de hoje, tem como principal fator funcional, a rapidez (caracterizada por muitos gêneros digitais, como o e-mail) somada ao fato de poder se verificar a autenticidade dos documentos por assinaturas ou selos. Dessa forma, entendemos que o gênero produzido, na verdade, deveria ter o plano geral do texto de

uma carta de reclamação<sup>19</sup>, gênero que poderia ter sido solicitado. Acreditamos que elementos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de ação (contexto de produção), mas acreditamos que a produção é dificultada devido à confusão da proposta de um texto denominado “fax”, e reiterada pela falta de informações referentes ao plano geral do texto.

O terceiro comando deixa claro que os alunos deverão entrevistar colegas de trabalho (papel social) a fim de conseguirem dados para uma exposição oral sobre o assunto. Ressalta também que o aluno deverá apresentar o perfil dos entrevistados a fim de contextualizar os dados. Todos estes elementos fazem parte do contexto de produção, dessa forma, mobilizam a capacidade de ação. Quanto à parte da entrevista, acreditamos que o comando deixou de pedir para que o aluno contextualizasse o assunto para o entrevistado e também não ficou claro como o aluno deverá preparar a exposição oral. Caso os alunos nunca tenham feito uma exposição oral, acreditamos que ficaria difícil a produção de uma boa exposição oral. Acreditamos que seria mais produtiva a atividade se os planos gerais destes dois gêneros textuais tivessem sido apresentadas, ajudando a desenvolver, assim, a capacidade discursiva do aluno.

O quarto comando, apesar de buscar contextualizar o aluno para a produção do texto, somente possibilita ao aluno informação do teor da carta que ele deverá responder (conteúdo temático), além desta, o aluno é direcionado a “responder adequadamente” à carta, estando ele no papel de funcionário da empresa (papel social). Estes dois elementos dão orientações quanto ao contexto de produção do texto, mobilizando, desta forma, a capacidade de ação. Porém, um gênero como a carta possui um plano geral bastante fixo e de suma importância para sua caracterização, o que deixou de ser abordado pelo comando da atividade.

O quinto comando pede a produção de um panfleto/folheto, fornecendo informações em áudio sobre o *Fiat Tempo*, mas deixando de lado qualquer informação relevante para a produção deste gênero. Para a produção de um gênero como este, é necessário que o emissor tenha bastante conhecimento referente ao público a que o texto se destina, pois é a partir dele que o produtor poderá alcançar seu objetivo. Entendemos o gênero panfleto a partir da definição de Costa (2008, p. 146): “é um texto publicitário curto impresso em folha avulsa, com distribuição corpo a corpo feita em locais de grande circulação”, e acrescentamos a esta definição a finalidade deste gênero que é a de apresentar ideias ou opiniões de forma sucinta e convincente em relação a algo. Dessa forma, entendemos que a informação referente ao

---

<sup>19</sup> Sobre as características do gênero carta de reclamação ler **Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo**, de Victoria Wilson, nos Anais do V Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Série V, no 01, Rio de Janeiro, 2001.

conteúdo temático não é suficiente para a produção deste texto e que a proposta apresenta-se como irrelevante para o desenvolvimento de qualquer uma das capacidades.

O sexto comando solicita a produção de um curso especial ou palestra sobre a valorização do fator humano pelas empresas. As informações sobre o conteúdo temático são dadas através do texto “Fator humano”, lido anteriormente. Os papéis sociais dos interlocutores também são definidos (emissor – dono de uma empresa, receptores – gerentes que trabalham para esta empresa). Entendemos que, a partir destas informações, o aluno conseguirá discernir o tipo de linguagem e o comportamento adequados a esta situação comunicativa, mobilizando sua capacidade de ação. Porém, informações referentes à organização deste gênero não são apresentadas, tais como: recursos que podem ser utilizados, interação entre emissor-receptor (se simultânea ou não), etc. Acreditamos que seria de suma importância o trabalho com a capacidade discursiva para trabalhar com os gêneros orais mais complexos e menos espontâneos.

O sétimo comando pede a produção de uma “narrativa” a partir da imagem de um cachorro num fusca (foto). Acreditamos que o que norteou o objetivo da atividade foi a produção de um gênero em que predomine a sequência narrativa (ADAM, 1992). Para a produção do texto, o aluno deverá mobilizar seus conhecimentos relativos a este tipo de sequência, o que para nós representa uma confusão entre a concepção de gênero e sequência. O trabalho com a sequência é muito válido e deve ser uma frequente no ensino de gêneros, porém deve ficar evidente que a sequência é uma macrofunção formadora do gênero e não um conceito que deva ser confundido ao dele. Percebemos, dessa forma, que a capacidade discursiva é mobilizada pela proposta, mas de uma forma incoerente ao ensino de gêneros.

O oitavo e último comando pede que os alunos produzam comentários quanto à validade ou não de produtos que auxiliam no relaxamento. Buscamos informações sobre o gênero textual, mas nada encontramos. As informações encontradas foram referentes ao gênero comentário jornalístico (CHAPARO, 2008). Entendemos que o comando da atividade pede somente uma opinião quanto à funcionalidade ou não para cada um dos produtos apresentados. Apreendemos que este comando repete o objetivo e a confusão do sétimo comando, a diferença é que este último trabalha com a sequência argumentativa. Dessa forma, possibilita também o desenvolvimento da capacidade discursiva, mas apresentando lacunas e discrepâncias quanto ao ensino de gêneros.

Unindo à produção de texto a busca por informações implícitas e/ou explícitas no texto foram encontrados quatro comandos:

*1 - Os dados da pesquisa abaixo revelam o índice de reprovação dos serviços privatizados na época. Consumidor reprovava serviços privatizados (O Estado de São Paulo, 01/08/1999). Relate a interpretação desses dados, dando sequências aos parágrafos da notícia que foram retirados.*

*2 - Na entrevista que você vai ouvir, antes de fazer comentários sobre a foto, Humberto de Castro fala um pouco de sua vida. Enquanto ouve, faça anotações sobre os dados fornecidos: o início de sua carreira, sua experiência profissional, seu cotidiano de trabalho. Suponha que você seja redator de uma revista especializada em fotografia. Com base em suas anotações, elabore um artigo sobre Humberto de Castro.*

*3 - Após a leitura do texto Minha maior qualidade, meu maior defeito (Você s/a, abril de 2000, p. 102)., faça um levantamento das qualidades e defeitos apontados nos depoimentos dos três executivos. Agora faça uma autoanálise de qualidades e defeitos e escreva seu próprio depoimento.*

*4 - Depois de ouvir o anúncio, responda: O que a promoção oferece? Suponha que a FNAC tenha decidido ampliar essa promoção. Elabore o texto com a nova campanha, acrescentando outras vantagens ao consumidor.*

O primeiro comando pede que, a partir da interpretação dos dados, os alunos produzam parágrafos que dão sequência ao texto já existente. Acreditamos que este comando trabalha a capacidade linguístico-discursiva, mediante o trabalho de conexão que deve existir entre o parágrafo produzido e o restante do texto.

O segundo comando pede que os alunos escrevam um artigo, assumindo o papel social de redator de uma revista especializada em fotografia, tendo como base informações explicitadas durante a apresentação do texto (oral), tais como o início de sua carreira, sua experiência profissional, seu cotidiano de trabalho. Todos estes elementos mobilizam a capacidade de ação do aluno. Essa contextualização é muito válida, mas em nenhum momento são fornecidos ao aluno dados quanto ao plano textual do gênero artigo. Entendemos que esse fator dificulta a produção deste texto, que não é tão utilizado por pessoas que não estejam em contextos acadêmicos ou publicitários nos quais este gênero é produzido. A capacidade discursiva deveria ser, então, mobilizada através do plano geral do texto. Ainda seria importante apresentar as sequências predominantes para a produção deste texto.

O terceiro comando pede que os alunos identifiquem características consideradas positivas e características consideradas negativas pelos autores de três depoimentos

apresentados. Após esta identificação, que acreditamos ter sido feita a fim de ativar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre defeitos e qualidades humanas, é pedida a produção de um depoimento pessoal em que suas qualidades e defeitos sejam apresentados. Encontramos definições e caracterizações para depoimentos pessoais na esfera jurídica, depoimentos pessoais no Orkut, mas nada referente à classificação do depoimento em si, que pode ser oral ou escrito, que expõe experiências vividas pelo indivíduo. Nesse caso, como, de início, são apresentados três diferentes depoimentos e como é dado o conteúdo temático (defeitos e qualidades de si mesmo), os alunos alcançarão o objetivo da atividade, mediados pela leitura anterior dos depoimentos e, possivelmente, seguirão os planos gerais dos textos lidos e suas sequências dominantes em suas produções. Entendemos, dessa maneira, que a capacidade de ação e discursiva são mobilizadas nesta atividade.

A produção de textos é unida ao posicionamento do aluno em apenas dois comandos:

*1 - Entreviste seu colega ou seu professor a respeito das situações colocadas a seguir. Observe as soluções que ele daria para cada um dos casos e anote suas respostas, que poderão ser menos ou mais sutis. Suponha que:*

- *Sua casa é seu local de trabalho e seu vizinho é músico aposentado que toca piano dia e noite. Isso o desconcentra demais e prejudica sua produção;*
- *Sua secretária tem se vestido inadequadamente: saias curtas demais e decotes insinuantes;*
- *Você e alguns amigos decidem viajar em férias. O roteiro decidido não o agrada;*
- *Você está presidindo uma reunião e um dos membros atende o celular pela segunda vez;*
- *Seu carro “pifou” na rua e você teve de chamar um serviço de emergência. A conta apresentada, no final, foi absurda;*
- *No restaurante, você pediu carne bem passada. Ao cortá-la, percebe que está sangrando;*
- *Você é bastante exigente com o cuidado de suas roupas. Sua empregada anda passando mal suas camisas (ou seus vestidos);*
- *Você está prestes a sair para o teatro e o telefone toca. É um (a) amigo (a) que o cumprimenta e, imediatamente, começa a contar uma longa história.*

*2 - Após a leitura da queixa de uma cliente do estacionamento Pare Bem, o comando da questão é o seguinte: Continue a justificativa iniciada abaixo como se você fosse o diretor do*

*estacionamento Pare Bem. Responda à reclamação decidindo-se ou não pelo reembolso à cliente.*

*“A Pare Bem estacionamentos esclarece aos leitores que nosso manobrista presta serviços para a cliente há 3 anos. Ao verificar o defeito da marcha, informou o responsável, que comunicou o fato à cliente.”*

*Agora, troque com um colega o texto que você escreveu como diretor do estacionamento Pare Bem. Desta vez, posicione-se como cliente e avalie se o texto despertaria agradecimento. Se este é o caso, responda agradecendo. Caso contrário, demonstre indignação e indique que medidas tomará contra o estacionamento.*

No primeiro comando fica explícito que o aluno deverá se remeter aos contextos em que as situações ocorrem para produzir uma resposta. Ou seja, ele deverá entender o contexto físico e social em que estas ações aconteceriam, posto que deverão assumir um determinado papel social, atuando num dado momento em um determinado lugar. Ou seja, os parâmetros do contexto de produção foram invocados pelo comando da questão, possibilitando um maior entendimento das situações para que, a partir desse contexto, o aluno consiga produzir os enunciados. Porém, é pedido aos alunos que “entrevistem” seus colegas. Sabemos que este gênero possui subdivisões, como a entrevista de emprego ou a entrevista pingue-pongue, e que todas estas subdivisões já apresentam, predominantemente, a sequência dialogal. Como o objetivo da interação foi apresentado, e essa característica dialogal faz parte do conhecimento de mundo dos alunos, acreditamos que a atividade viabiliza um agir comunicativo eficiente e que este mobiliza o contexto de produção do texto, posto que entrevistador e entrevistado assumirão seus papéis físicos e sociais de forma efetiva. Apresenta-se, porém, como falho o aspecto da não apresentação de elementos referentes ao gênero entrevista, tais como apresentação, evolução, funcionamento, voltar o assunto ao público, tempo de produção. Tais aspectos viriam a mobilizar a capacidade discursiva do aluno.

O segundo comando solicita que o aluno continue uma justificativa dada pelo diretor do estacionamento Pare Bem. Neste momento, entendemos que o propósito comunicativo, além dos papéis dos interlocutores, é fornecido e estes elementos irão nortear a produção do texto, mobilizando a capacidade de ação do aluno. Num segundo momento, após a troca de textos, os alunos irão assumir papéis sociais diferentes (de clientes) e produzir um texto em resposta ao texto do colega, o que constitui um novo contexto, mobilizando a mesma capacidade.

Observamos que este LD trabalha de forma bastante contextualizada em comparação aos LDs anteriores. Praticamente, em todas as atividades são apresentados gêneros diversos. O contexto de produção (físico ou social) aparece de forma direta ou indireta em quase todas as atividades.

Sentimos falta do trabalho com a capacidade discursiva, pois como são requeridos gêneros diversos, informações referentes ao plano geral dos gêneros, sequências e tipos de discursos seriam de grande importância para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos aprendizes. Observamos, neste ponto, que algumas propostas de produções textuais são norteadas por sequências (narrativas, descritivas, argumentativas), sem que leve em consideração o gênero ao qual fazem parte. Fica-nos clara a confusão entre as concepções de gênero e sequência.

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, esta aparece em uma atividade que une as três competências de forma bastante produtiva e isolada em outra atividade. Esta característica do pouco trabalho com esta capacidade nos deixa clara a dificuldade que há neste LD de estudar aspectos gramaticais relacionados ao texto.

#### **5.4 Falando... Lendo... Escrevendo... Português**

As autoras de **Falando... Lendo... Escrevendo... Português: Um curso para estrangeiros** asseveram que o objetivo deste LD é proporcionar ao público estrangeiro um método, ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa visando à compreensão e expressão oral e escrita, fornecendo conhecimentos em nível de linguagem básico. Este material é destinado a adultos e adolescentes de qualquer nacionalidade. Os textos e exercícios foram criados a partir de interesses de ordem familiar, profissional e social, permitindo uma assimilação das estruturas estudadas. O vocabulário é trabalhado juntamente a expressões lexicais que permitem manter diálogos às ordens de interesse anteriormente citadas. Os aspectos culturais, históricos e geográficos do Brasil são transmitidos através de textos narrativos. As noções gramaticais aparecem de forma concreta e concisa, inseridas no corpo dos textos principais de cada unidade, ou sob forma de diálogo. A progressão dos conteúdos é ativa, motivada pelo nível de dificuldade e pela necessidade do conteúdo gramatical. Os verbos possuem um estudo lento, firme e constante. Há um grande número de exercícios estruturais, de complementação, repetição, substituição e transformação, além de exercícios de redação dirigida e livre.

Contabilizamos um total de cinquenta e dois comandos de atividades e somente um trabalha a habilidade oral. As demais trabalham somente a habilidade escrita, totalizando como podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 4- Habilidades trabalhadas no LD **Falando... Lendo... Escrevendo... Português**.

<b>Falando... Lendo... Escrevendo... Português</b>	
<b>Habilidade:</b>	<b>Número de questões:</b>
Escrita	51
Oral	1
Escrita e oral	0

Acreditamos que esta característica poderia até modificar o título da obra, visto que não acreditamos que a habilidade oral seja desenvolvida com base nas atividades observadas. O LD poderia chamar-se “Lendo... Escrevendo... Português”.

Buscando identificar elementos que viessem a viabilizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, encontramos a seguinte representação gráfica:

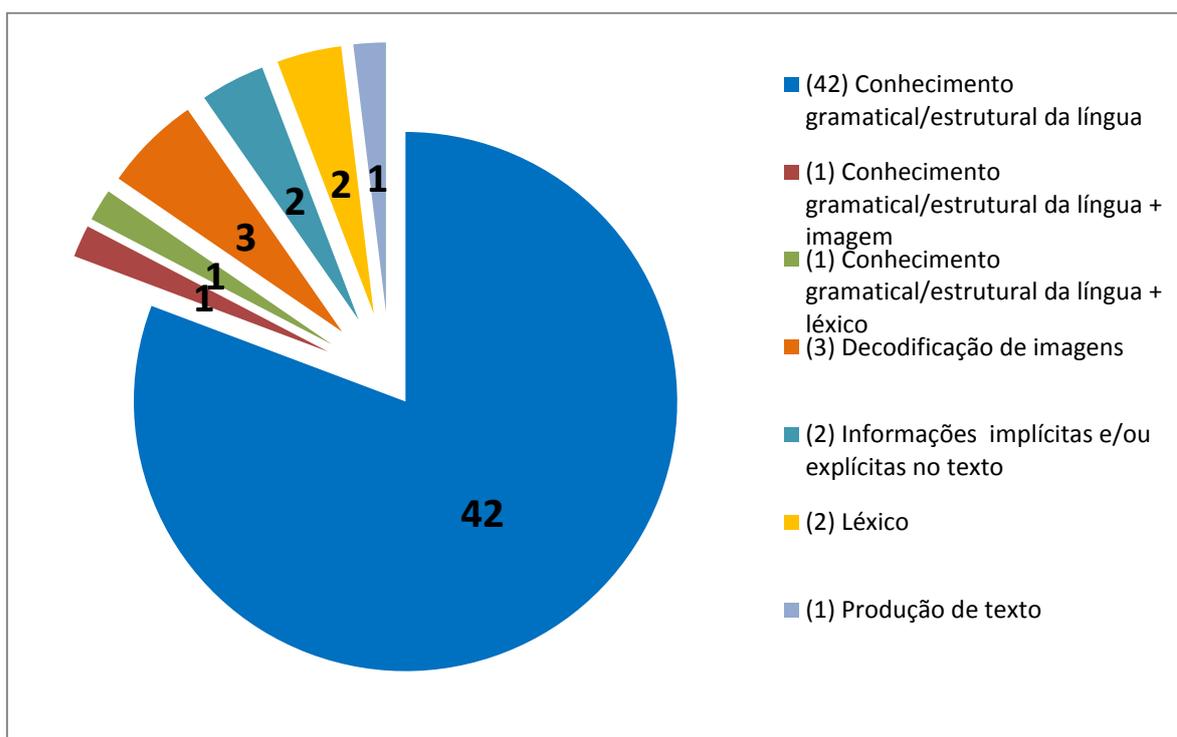


Gráfico 4 - **Falando... Lendo... Escrevendo... Português** (Total de 52 enunciados subdivididos por elementos evocados).

Este LD apresenta, quase que unicamente, comandos que buscam desenvolver/treinar estruturas gramaticais da língua, totalizando quarenta e dois comandos. Os comandos encontrados são do tipo:

1 - - O senhor é engenheiro? Sou, sim.

Seguir o modelo. (Muda a profissão, a estrutura é a mesma).

2 - - Onde o senhor mora? Moro em Belo Horizonte; no Rio de Janeiro; na Av. Paulista.

3 - - Complete: (verbos entrar, morar e falar).

4 - - Para onde vamos? Vamos para o centro.

Seguir o modelo. (Muda o lugar, a estrutura é a mesma).

5 - - Esses prédios são antigos. Gosto deles.

Essas casas são modernas. Gosto delas. (Repetir o verbo “gosto” + *deles* ou *delas*)

6 - Você tem dinheiro?

Não, não tenho dinheiro. Tenho cheque.

Seguir o modelo.

7 - Complete com *meu*, *minha*, *meus* e *minhas*:

8 - Complete: (entrar, morar, falar, andar, comprar, comer, beber, vender, mostrar, trabalhar)

9 - Responda com depois de/do/da:

10 - Passe para o plural as palavras grifadas:

Entendemos, de acordo com o observado pelas propostas de atividades sobre conhecimento gramatical/estrutural da língua que este tipo de comando representa a utilização da língua como expressão do pensamento. De acordo com Travaglia (1997), quando a língua é apreendida como tal, outros desdobramentos são apresentados: A enunciação é vista como um ato monológico, individual, não afetado nem pelo receptor da mensagem nem pela situação social em que ocorre. Ou seja, o contexto de produção em nada interfere nas ações comunicativas; A língua, portanto, é considerada como consequência do ato de pensar, ou seja, é uma expressão dos pensamentos. Se o que importa é passar informações referentes ao pensamento sem que o contexto importe, a gramática normativa é norteadora do ensino de língua, que passa a ser prescritivo. Dessa forma, o que predomina no ensino de língua neste LD é a prescrição de regras gramaticais referentes ao “bom uso da língua”, tudo o que está em desacordo com o apresentado, é considerado erro. Poderíamos entender que alguns dos enunciados buscam a coesão nominal e a verbal (que poderiam viabilizar o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva), porém estes aspectos são trabalhados dentro da unidade da frase e não do texto, o que não caracteriza o desenvolvimento de tal capacidade, mas se

aproxima a este trabalho na medida em que tais conhecimentos são necessários e basilares para a utilização da capacidade linguístico-discursiva.

Unindo ao trabalho com o conhecimento gramatical/estrutural da língua a decodificação de imagens, encontramos um comando:

*1 - O que eles estão fazendo agora? Use os verbos mostrar, escrever, andar, trabalhar, comprar, vender, conversar.*

Os alunos deverão decodificar em que situações encontram-se cada um dos personagens e descrevê-los, utilizando o gerúndio dos verbos apresentados. Não identificamos nenhum elemento que pudesse contribuir para o desenvolvimento de alguma capacidade de linguagem.

Unindo também ao conhecimento gramatical/estrutural da língua o léxico, encontramos um comando:

*1 - Complete o diálogo. Use você.*

O comando não deixa claro que elemento o aluno deverá utilizar para completar o diálogo, então nos reportamos à atividade em questão. Observamos que o diálogo é de pessoas que estão se apresentando e uma pergunta por informações da outra. Lembrando que o tratamento informal é mencionado, através do pronome você. O conteúdo gramatical trabalhado nesta atividade é o dos verbos no presente do indicativo (como você está? Você mora aqui?). Assim com os comandos abordados até então, não encontramos qualquer elemento que viesse a possibilitar o trabalho com quaisquer capacidades.

Três comandos trabalham a decodificação de imagens:

*1 e 2 - A cada imagem corresponde a uma frase. Qual é?(utilizado em duas unidades diferentes)*

*3 - A cada imagem correspondem duas orações. Quais são?*

As duas atividades que possuem o mesmo comando requerem do aluno apenas a identificação do que aparece na imagem, pois as frases relacionadas com as imagens são somente descrições destas. O terceiro comando diz que há duas orações para cada imagem, porém esta atividade não trabalha a descrição da imagem e sim informações ligadas às

imagens. O problema desta atividade é que não fica claro para duas das imagens quais seriam as duas orações referentes a elas, pois apenas uma oração para cada imagem pode ser entendida como tal. Em nenhum dos comandos há o trabalho para o desenvolvimento de alguma capacidade.

Dois trabalham a identificação de informações explícitas nos textos:

*1 e 2 - Responda (duas vezes)*

Ambas as atividades possuem o mesmo comando “Responda”, e pede que os alunos busquem nos textos apenas informações explícitas, tais como “o que José e Luís vão fazer? Onde há uma mesa livre?”. Observamos que as respostas para as perguntas estão explícitas no texto e o aluno só precisa copiar o que há no texto para responder aos questionamentos. Tais comandos também não apresentam um trabalho para o desenvolvimento das capacidades.

Dois comandos trabalham o léxico estudado:

*1 - Complete com o vocabulário da leitura.*

*2 - Risque o que é diferente: (identificar as palavras diferentes nos grupos semânticos. Por exemplo: baile, navio, avião, carro, trem).*

O primeiro comando é para que o aluno complete frases que são paráfrases do texto original. Para a resolução da atividade ele só precisará completar com as palavras do próprio texto, no máximo, foi mudada a ordem dos elementos. O segundo comando é relacionado ao campo lexical das palavras. Campo lexical aqui é entendido como “o conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do “automóvel”, da “aviação”, da “álgebra”, da “moda”, da “ideia de Deus”, etc.” (GENOUVRIER e PEYTARD, 1985, p. 318). Nenhum dos dois comandos evoca qualquer elemento que viabilize o desenvolvimento das capacidades, pois mesmo trabalhando o léxico, esse aspecto não é trabalhado com o intuito de apresentar a função do léxico na formação de textos.

Um único comando pede a produção de um texto, um cardápio. Para isso fornece apenas uma lista de alimentos:

*1 - Prepare um cardápio bem brasileiro com as palavras abaixo:*

Nada é dito sobre o teor informativo do gênero cardápio, ou sobre seu objetivo comunicativo de orientar e informar as pessoas sobre os produtos oferecidos num estabelecimento. Nenhuma informação é dada sobre os diferentes tipos de cardápio de acordo com o contexto de produção em que é produzido. Informações referentes ao plano textual deste gênero também não são elencadas, tais como a identificação da empresa responsável pelo cardápio, as categorias que podem conter nestes gêneros (entradas, carnes, aves, sobremesas, etc.), o preço e a descrição dos pratos (que podem constar ou não). Além de elementos extras, que podem ou não aparecer, tais como: ilustrações, formas de pagamento, sugestões do dia, promoções e combinações.

À luz de nossa análise, observamos que o LD em questão apresenta uma visão estruturalista da língua, desconsidera o trabalho com textos e prioriza a análise gramatical em unidades menores: as frases. Dentro desta perspectiva, torna-se praticamente inviável o trabalho com as capacidades de linguagem que, desde sua primeira funcionalidade, a escolha do gênero mediante o contexto de produção, trabalha elementos que vão além da comunicação através de frases. Tal aspecto fica evidenciado quando, em nossas observações, notamos que em nenhum dos comandos analisados qualquer capacidade foi mobilizada ou desenvolvida, apesar de entendermos há uma aproximação quanto ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva visto que estes conhecimentos formais da língua são necessários para a utilização de gêneros diversos em contextos mais formais.

### 5.5 Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens

O LD **Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens** tem o objetivo de proporcionar um ensino crítico, questionador a estrangeiros de qualquer nacionalidade, é dado um tratamento diferenciados aos hispano-falantes. O LD é dividido em módulos.

Dentre os comandos das atividades encontrados neste LD, quanto às habilidades temos:

Tabela 5- Habilidades trabalhadas no LD **Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens**.

<b>Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens</b>	
<b>Habilidade:</b>	<b>Número de questões:</b>
Escrita	20
Oral	5
Escrita e oral	7

Observamos uma superioridade no número de atividades escritas, mas as atividades orais aparecem num número significativo.

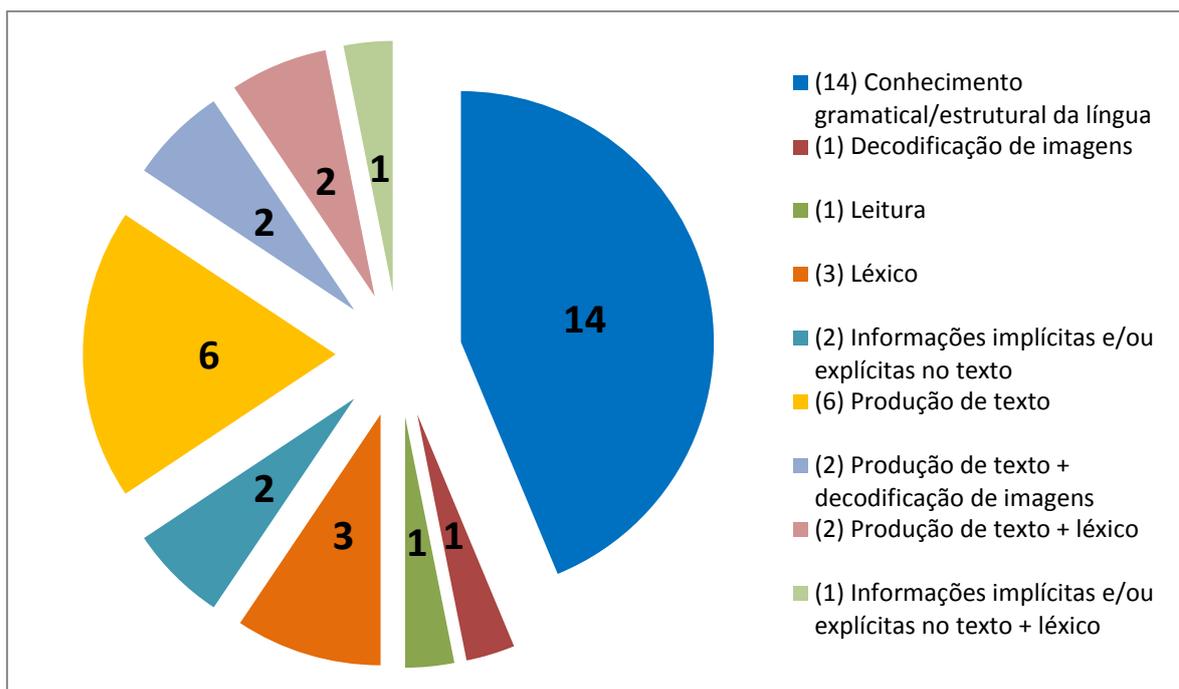


Gráfico 5- **Sempre Amigos – Fala Brasil para jovens** (Total de 32 enunciados subdivididos por elementos evocados).

Dentre estas atividades, quatorze tem por objetivo o desenvolvimento do conhecimento gramatical/estrutural da língua portuguesa. Estas atividades são como as que seguem:

*1 - O professor distribui vários objetos entre os alunos. Em seguida, ele aponta para um dos objetos e diz:*

*Seu livro? E o aluno: meu livro*

*A caneta de Pedro, o aluno: a caneta dele.*

*2 - Complete com pronomes possessivos:*

*3 - Distribuir vários objetos pela sala.*

*O professor pergunta:*

*- Essa caneta aqui é sua?*

*Os alunos respondem...*

*4 - Complete os diálogos dirigidos com os pronomes demonstrativos adequados:*

*5 - Complete com o verbo no passado.*

*6 - Agora que fizemos uma revisão, complete os diálogos com o tempo adequado.*

Dentre os comandos acima citados, podemos observar que os conteúdos gramaticais trabalhados são os possessivos, os demonstrativos e verbos conjugados no presente e no

pretérito do indicativo. Poderíamos entender que a capacidade linguístico-discursiva seria trabalhada se os elementos gramaticais fossem analisados para/no funcionamento da língua, o que, notadamente, não acontece. Observamos que nenhuma das atividades acima citadas trabalha com aspectos gramaticais possibilitando o trabalho com as capacidades de linguagem.

Um comando solicita dos alunos a decodificação de imagens:

*1 - Escrever a hora que o relógio está marcando.*

Como este exemplo, o mesmo comando foi encontrado em outros LDs, ele prioriza o aprendizado das horas e expressões de tempo. Não há o trabalho com um contexto em que este conhecimento fosse necessário, nem com a linguagem ou com o léxico que poderia ser utilizado. Não observamos, neste tipo de comando, qualquer elemento que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Mas possibilita conhecimentos referentes à decodificação de imagens de relógios, o trabalho é voltado ao desenvolvimento do léxico referente às horas.

Um comando prioriza a leitura:

*1 - Leia em voz alta.*

Aqui o objetivo é a verbalização dos enunciados, ou seja, a oralização dos textos escritos presentes na atividade. Com o intuito de avaliar a pronúncia dos enunciados pelos alunos, sequer é apresentado um texto, os alunos deverão ler frases soltas e descontextualizadas. Não notamos qualquer aspecto neste tipo de leitura que autorize a mobilização das capacidades de linguagem.

Três comandos refletem a preocupação de buscar desenvolver o léxico relacionado aos conteúdos comunicativos trabalhados:

*1 - Complete o diálogo a seguir.*

*2 - Faça um levantamento dos objetos que aparecem nas gravuras e, se preciso, consulte um dicionário para aprender seus nomes em português.*

*3 - Escreva os números.*

O primeiro comando, apesar de não deixar isso claro, pretende que o aluno utilize o léxico de apresentação. O aluno deverá completar o diálogo com expressões como “tudo bem”, “muito prazer”. Acreditamos que mais válidos para a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento da capacidade de ação, seria pedir ao aluno que realmente apresentasse um amigo aos colegas de sala. Assim poderia contextualizar sua linguagem ao receptor do texto, evocando o contexto de produção dos textos (orais).

O segundo comando requer do aluno a capacidade de conhecer os nomes dos objetos na LE. E o terceiro comando tem a função de fazer com que o aluno desenvolva o léxico relacionado a números. Nenhuma das propostas relacionadas a léxico possibilita o trabalho com as capacidades de linguagem, inclusive com a capacidade linguístico-discursiva que é mobilizada pelo trabalho com o léxico, mas este deve estar contextualizado e formando a intencionalidade do texto.

Dois comandos requerem do aluno a busca por informações implícitas e/ou explícitas no texto:

*1 - Para responder as perguntas a seguir, leia com atenção as informações sobre cada um dos personagens:*

*2 - A menina da poesia tem, como muitos brasileiros, dificuldade em dizer não. Leia com atenção cada uma das estrofes e discuta com seus colegas o dilema da personagem.*

Podemos observar a partir das perguntas feitas no desenvolvimento do comando desta atividade, que, para responder aos questionamentos do primeiro comando, o aluno deverá buscar informações explícitas referentes aos personagens dos textos. Quanto ao segundo comando, o trabalho com as informações contidas no texto é feito de forma crítica, pois os alunos deverão discutir as ações da personagem. De forma indireta, este último comando trabalha o contexto de produção, visto que os participantes terão suas visões sobre um dado conteúdo, assumirão seus papéis sociais num dado local e num dado momento histórico. Assim, este comando contribui para o desenvolvimento da capacidade de ação.

Cinco comandos viabilizam a produção de textos:

*1 - Monte um diálogo a partir do roteiro sugerido.*

*2 - Monte diálogos a partir das seguintes sugestões: Jorge liga para a casa de seu amigo Júlio. O pai de Júlio atende, diz que saiu e pergunta a Jorge se ele quer deixar recado; Telefone para uma amiga e convide-a para ir ao cinema; Telefone para um amigo e comente*

*sobre o jogo do dia anterior; Telefone para a cozinha do hotel e peça um sanduíche; Você liga para um boliche e pergunta a que horas abre, se paga para entrar e se tem consumação mínima.*

*3 - Imagine que você é o garçom. Anote os pedidos da turma e continue o diálogo acima, incluindo os pedidos de bebida. Sugestões: suco de laranja, coca-cola, guaraná, soda, vitamina.*

*4 - Descreva uma arte (ou travessura) que você tenha feito. Se você é muito comportado (a) (será?), conte de uma outra pessoa que está sempre pintando o sete. Leia a história para seus colegas do grupo. Agora, cada grupo cria uma história e lê para a classe.*

*5 - O professor e a classe escolhem algumas personalidades, como, por exemplo, Michael Jackson, Xuxa, Madona, Antonio Banderas, um presidente, etc. A classe é dividida em grupos e cada grupo escolhe um colega para representar essa personalidade. Cada grupo monta uma entrevista e apresenta para a classe, que deverá votar na melhor apresentação.*

*6 - Amanhã o time de nossa escola vai jogar contra...*

*Continue a narração com suas idéias. Você pode usar, se quiser, algumas das sugestões abaixo.*

*Sábado à tarde vai ser o aniversário de Alexandre e nós vamos fazer um churrasco.*

O primeiro comando pede a produção de um diálogo. Entendemos que o texto é visto como sequência e não como gênero (assim como ocorre nas propostas de outros dois LDs). As informações que deverão nortear o diálogo são dadas, mas nada é apresentado quanto aos papéis dos interlocutores ou a função da comunicação. Em contrapartida, o segundo comando, que também pede a produção de diálogos, estabelece o gênero a ser utilizado: o telefonema. Além disso, dá o tema da ação comunicativa e os papéis sociais a serem assumidos pelos interlocutores. Os elementos que sentimos falta no primeiro comando, encontram-se neste segundo. Acreditamos que, mesmo que nem todos os elementos do contexto de produção sejam fornecidos pelos enunciados, ele é trabalhado e norteia a produção destes textos, mobilizando a capacidade de ação.

O terceiro comando trabalha o contexto de produção da sequência dialogal que acontece entre um garçom e os clientes a que este atende. O conteúdo temático trabalhado é fornecido pelo comando, bem como os papéis sociais dos participantes (que possuem seus objetivos: o garçom deve atender aos pedidos dos clientes e estes devem fazer seus pedidos conforme orientação do LD). Entendemos que os elementos apresentados do contexto de

produção são eficazes para a produção do texto e mobilizam a capacidade de ação dos alunos, que se basearão nestes elementos para alcançarem uma produção satisfatória.

O quarto comando pede a produção de um texto em que predomine a sequência descritiva sobre possíveis travessuras do autor ou de outra pessoa. Como observado em outros LDs, a sequência (que viabiliza o desenvolvimento da capacidade discursiva) é trabalhada de forma a ser confundida com o conceito de gênero. Esta característica ao invés de desenvolver a capacidade discursiva do aluno, dificulta o desenvolvimento da capacidade de ação.

O quinto comando viabiliza a produção de uma entrevista na qual alguns alunos assumirão papéis de grandes personalidades e os outros deverão pensar em entrevistas a estas personalidades. A presença do papel social do entrevistado norteia completamente o roteiro da entrevista, mas sentimos falta de elementos que formam o plano geral da entrevista, além do suporte no qual a entrevista iria ser apresentada, pois estes fatores também contribuem para a formulação de uma boa entrevista. Entendemos que a capacidade de ação é desenvolvida e mediadora da produção das entrevistas, mas a capacidade discursiva deveria ser somada a ela a fim de possibilitar elementos cruciais para a elaboração dos textos.

O sexto comando pede que o aluno continue uma narração (novamente a noção de sequência é que norteia a produção do texto). Além disso, são apresentadas sugestões que viriam a contribuir com a produção do texto, mas entendemos que, na verdade, elas em nada contribuem, pois são fatos sem nenhuma coerência com o início do texto. A mesma confusão de conceitos acaba por não trabalhar o desenvolvimento da capacidade discursiva e impossibilita o desenvolvimento da capacidade de ação.

Há dois comandos que priorizam a produção de texto unido a decodificação de imagens, são estes:

*1 - A partir de um mapa, monte diálogos a partir das sugestões:*

*Fernanda mora no prédio rosa atrás do Tênis Clube e Flávia, na casa em frente ao cinema.*

*Imagine que você é o João.*

*- Alô?*

*- Oi. João, aqui é a Fernanda. Tudo bem?*

*- Tudo. Você vai ao churrasco na casa da Flávia?*

*- Vou. Você podia me explicar como se chega lá?*

*- Claro. Saindo da sua casa você...*

*2 - Você telefona para essas colegas e pede para falar com elas. Alguém atende. Monte diálogos a partir das gravuras abaixo.*

O primeiro comando apresenta um mapa (presente em duas páginas) e o aluno deverá se situar, além de saber utilizar as expressões de localização, tais como “vire a direita”, “vá direto”, “entre na rua tal” e produzir diálogos a partir das informações contidas no mapa e das situações apresentadas no decorrer da atividade.

O segundo comando traz imagens tais como um homem lendo, um menino chorando, uma mulher comendo, um homem construindo uma casinha de cachorro e dois meninos jogando bola na rua. A partir deste contexto, os alunos deverão produzir diálogos.

Entendemos que ambos os comandos mobilizam a capacidade de ação através do contexto de produção, pois a produção dos diálogos (ligado a sequência dialógica e não a gêneros propriamente ditos) deverá estar pautada nas situações e nas informações fornecidas pelo LD e pela imagem, a contextualização feita é total norteadora da produção dos diálogos.

Dois comandos priorizam a produção de texto unida ao léxico.

*1 - Após a leitura do texto “No mundo das adivinhas”, de Hildebrando André, os comandos são os seguintes: Você sabe a resposta da terceira adivinha de Flávio? Tente descobrir e confira a resposta no pé da página. Imagine qual foi o prêmio de Pedrinho e termine a história com suas palavras. Você conhece adivinhas na sua língua? Converse com seus colegas. Vocês podem se reunir em grupos para passar as melhores adivinhas que vocês conhecem para o português. Depois, façam um concurso entre os grupos.*

*2 - A partir da letra da música Aquarela, seguem os seguintes comandos:*

*Complete os espaços em branco.*

*Relacione a coluna da esquerda com a ação da direita.*

*Lendo a poesia Aquarela é fácil de imaginar o desenho sendo criado. Agora, que tal criar um texto inspirado em uma gravura ou desenho feito por você mesmo?*

O primeiro comando pede que os alunos tentem identificar a resposta da adivinha e terminem a “história” de Pedrinho. Entendemos que o aprendizado do léxico foi o objetivo desta primeira parte da atividade, assim como a segunda parte que pede a tradução de adivinhas para o português. Esta segunda parte da atividade, que trabalha o léxico através da tradução de palavras, exige mais dos alunos, pois as adivinhas em outras línguas têm características próprias, e os alunos precisam entender o propósito da adivinha e mantê-lo na língua estrangeira. Assim, entendemos que a capacidade linguístico-discursiva é mobilizada nesta atividade, o trabalho com o léxico deverá permitir que o texto mantenha seu objetivo

primeiro: o de adivinha. Assim, os vocábulos escolhidos deverão ser meticulosamente escolhidos a fim de não “dar a resposta a adivinha” ou impossibilitar tal adivinhação.

O segundo comando revela uma característica que é inerente a este LD: o trabalho com o lúdico. Após a identificação de ações atribuídas a seres citados no texto, a proposta é a de criação de um texto inspirado no desenho feito pelo próprio aluno. Acreditamos que poderiam ser dadas informações mais específicas para a produção deste texto a começar pelo gênero, que já iria remeter o aluno para uma estrutura, um plano textual. Entendemos que tal comando não trabalha qualquer elemento que viabilize o desenvolvimento de qualquer capacidade de linguagem.

A partir de tudo o que foi exposto sobre este LD, entendemos que ele é, predominantemente, estrutural, baseado na visão de língua como expressão de pensamento, sem levar em consideração a importância do contexto para a comunicação. Predominantemente não significa unicamente, então observamos alguns comandos (três) que trabalham o contexto de produção, mobilizando a capacidade de ação. Entendemos que é quase inerente às atividades com interações orais o trabalho com o contexto de produção, mas observamos que este LD tem a característica de guiar o aluno por um roteiro que, muitas vezes, o afasta do contexto de produção real.

A capacidade discursiva é trabalhada mediante a utilização de sequências, mas este trabalho torna-se inválido devido à confusão entre os conceitos de gênero e sequência. Conforme o que é apresentado, o aluno não identifica a sequência como uma macroproposição formadora de diversos gêneros, mas como gêneros em si, posto que as propostas são de narração ou descrição.

A capacidade linguístico-discursiva é foco em um comando que trabalha a tradução de adivinhas. Questão que, aparentemente, não possibilitaria mais que o trabalho com dicionários, por exemplo. Ao contrário, o aluno deverá escolher com cautela os vocábulos utilizados a fim de manter o objetivo do texto: a adivinhação.

De modo geral, acreditamos que este LD apresenta características que o fazem um material mais estrutural, mas que já apresenta traços de um instrumento que entende a comunicação acontecendo em contextos reais como principal objetivo de ensino.

## **5.6 Tudo Bem! Português para a nova geração**

O LD **Tudo Bem! Português para a nova geração** é apresentado pelas autoras como um material voltado para jovens a partir de onze anos que desejam aprender o português falado no

Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática normativa. Em dez unidades são apresentadas as estruturas básicas da língua, vocabulário e expressões coloquiais úteis ao dia-a-dia, objetivando, principalmente, a comunicação natural e espontânea. Neste material é enfatizada a linguagem falada e todas as suas peculiaridades.

As autoras definem este material como dando prioridade a linguagem oral, mas os dados (como pode ser observado na tabela abaixo) encontrados provam o contrário, pois dos cinquenta e um comandos encontrados, quarenta e um trabalham a habilidade escrita. Este fato apresenta total divergência do objetivo apresentado pelas autoras aos objetivos realmente presentes no LD.

Tabela 6- Habilidades trabalhadas no LD **Tudo Bem! Português para a nova geração.**

<b>Todo Bem! Português para a nova geração</b>	
<b>Habilidade:</b>	<b>Número de questões:</b>
Escrita	40
Oral	2
Escrita e oral	9

Com relação aos elementos evocados pelos comandos das questões, estão subdivididos como pode ser observado no gráfico abaixo:

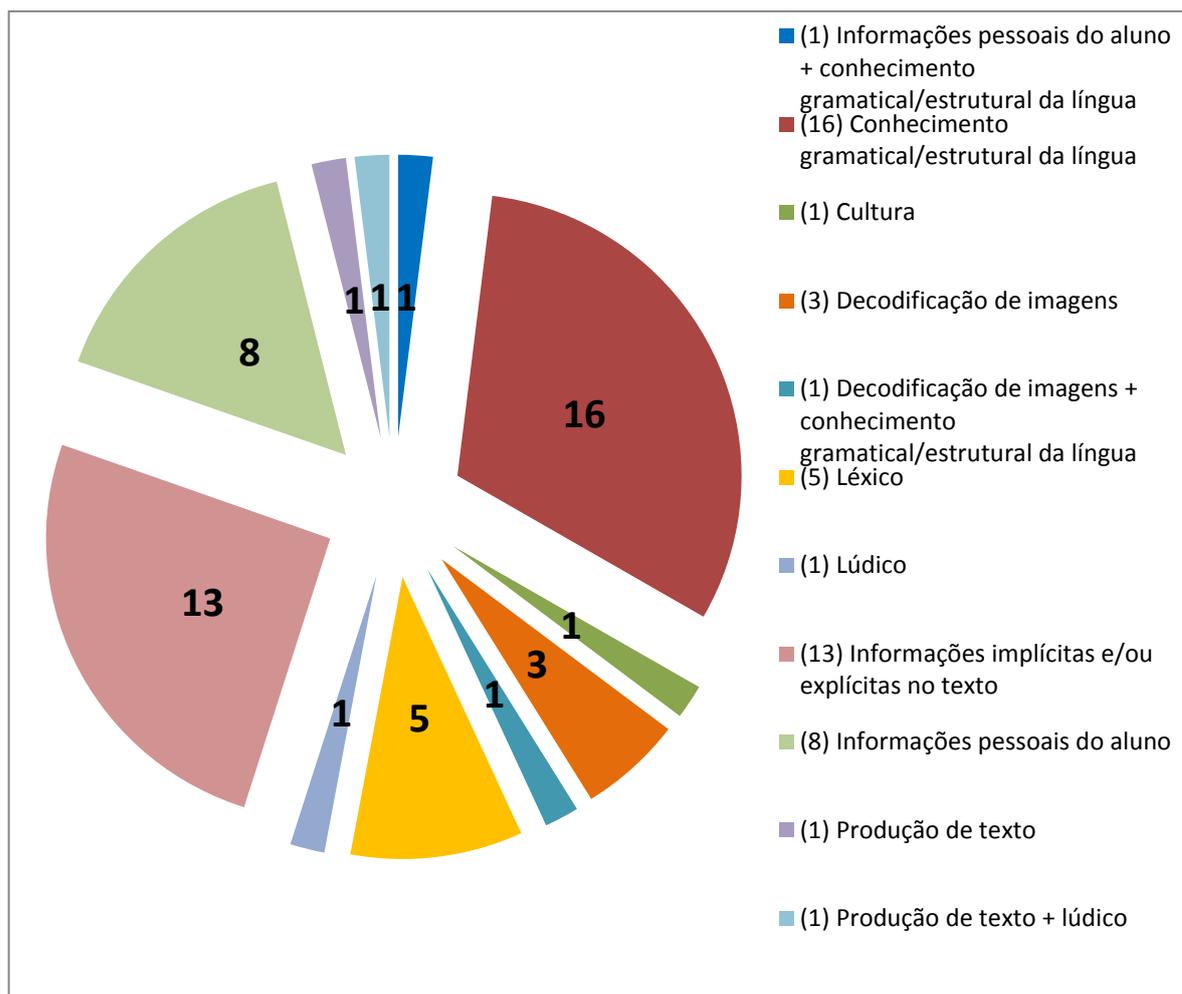


Gráfico 6- **Tudo Bem! Português para a nova geração** (Total de 51 enunciados subdivididos por elementos evocados).

Dezesseis comandos trabalham o conhecimento gramatical do aluno. As atividades encontradas são como as exemplificadas abaixo:

1 - *Substitua alguns sujeitos por pronomes pessoais e coloque o verbo ter na forma correta:*

2 - *Use os verbos ter e ser e complete o texto:*

3 - *Complete os espaços com os verbos ser e estar e, em seguida, verifique as respostas:*

4 - *Complete as frases com os adjetivos possessivos (pronomes) referentes às pessoas entre parênteses:*

5 - *Os verbos dos quadros foram retirados dos textos. Encontre seu lugar no texto e conjugue-o adequadamente:*

6 - *Responda às perguntas. Veja o exemplo:*

*Você faz careta quando está zangado?*

*Sim/não, eu não faço, mas minha irmã faz.*

7 - *Adivinhação. (Completar com verbos)*

8 - *Alguns verbos vêm acompanhados de “se”. Quais são eles? Leia, novamente, o texto: A manhã de João, na pág. 27 e circule os verbos acompanhados do pronome Se.*

Observamos que dos dezesseis comandos que trabalham conteúdo gramática/estrutural da língua, a maioria está relacionada à conjugação de verbos. Acreditamos que os autores foram motivados por algum fator que demonstre a deficiência dos estrangeiros, e até mesmo dos nativos, de conjugarem os verbos. Além de verbo, são trabalhados pronomes pessoais, pronomes possessivos e preposições. Em nenhum momento, algum trabalho de análise de estruturas gramaticais dentro do texto foi realizado, observamos, dessa forma, uma inobservância da utilização destes elementos em contexto, o que representa que este conhecimento não mobiliza qualquer capacidade de linguagem.

A decodificação de imagens é trabalhada em dois comandos:

1 - *Veja as fotos e adivinhe quem é. Você conhece estas pessoas?*

2 - *Trabalhe em pares. O aluno A lê o texto A, e o aluno B lê o texto B. Observando o mesmo desenho da pág. 22, tentem descobrir o nome dos personagens.*

3 - *O aluno A vai ler a descrição de uma sala e a localização dos objetos indicados abaixo. O aluno B vai observar o desenho, colocando os objetos no seu devido lugar.*

Observamos uma referência ao lúdico neste primeiro comando, pois a adivinhação realmente será necessária caso o aluno não conheça os personagens presentes na questão. Os conhecimentos prévios dos alunos deverão ser utilizados para a resolução desta atividade, uma vez que deverão escrever os nomes dos personagens, suas profissões, nacionalidades, naturalidades e idade (aproximadamente). A atividade não trabalha elementos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

O segundo comando apresenta dois textos diferentes com as descrições das ações dos personagens. O aluno A deverá somente encontrar cada um dos personagens na imagem e escrever o que cada um está fazendo, o mesmo fará o aluno B. Dessa forma, os alunos trabalharão a descrição da imagem para o outro e este saberá de que personagem se trata e fará sua identificação. Observamos o trabalho com a sequência descritiva, pois o aluno deverá representar a imagem linguisticamente para que o outro identifique o personagem. Tal atividade possibilita o trabalho com a capacidade discursiva do aluno.

O terceiro comando pede que um aluno descreva uma sala de aula e o outro coloque os objetos de acordo com as orientações do colega. Este comando segue a mesma linha de raciocínio do comando anterior, pois trabalha a descrição da imagem a fim de que o outro entenda e complete o que se pede. Entendemos que o comando trabalha também a capacidade discursiva a partir do trabalho com a sequência descritiva, dificultando o trabalho com a capacidade de ação.

Um comando soma a decodificação de imagens ao aprimoramento do conhecimento gramatical/estrutural da língua:

*1 - Complete as frases abaixo, observando as figuras.*

O conteúdo gramatical/estrutural da língua trabalhado foi o uso dos demonstrativos. As figuras orientam os alunos sobre as regras do uso dos demonstrativos este (quando o indivíduo está em contato com algo), esse (quando o indivíduo está próximo, mas não em contato com algo) e aquele (quando o indivíduo está distante de algo), pois estas demonstram imagens relacionadas a estas regras. Não observamos elementos que viessem a trabalhar qualquer capacidade de linguagem.

Cinco comandos representam a preocupação em desenvolver o léxico:

*1- Como se escreve por extenso?*

*2 - Escolha um dos adjetivos do quadro da página anterior e complete as frases:*

*3 - Antes de ler o texto abaixo, trabalhe o seguinte vocabulário. Relacione as duas colunas e substitua as definições pelas palavras em negrito no texto:*

*4 - Muitas de nossas palavras são de origem indígena. Ouça a canção, distribua algumas das palavras e cante com sua turma.*

lugares, bichos, frutas/legumes
---------------------------------

*5 - Relacione as palavras abaixo às figuras:*

O primeiro comando, assim como encontrado nos outros LDs, requer do aluno somente a capacidade de escrever os números por extenso. O segundo comando fornece orações que são completadas adequadamente por determinados adjetivos apresentados num quadro. Porém, se estes adjetivos não são trabalhados antes, se seus significados não são explicados, de nada adianta este quadro. O terceiro comando segue a linha de raciocínio do segundo, pois também prima pela utilização de palavras que deverão ter seus significados

adivinhados pelo alunos. O quarto comando pede que os alunos distribuam as palavras dentre as categorias apresentadas, sem que haja nenhum trabalho feito anteriormente com estas palavras. O quinto pede que os alunos relacionem colunas conforme os significados das palavras de origem indígena apresentadas.

Observamos que, mesmo entendendo que o léxico é um elemento que mobiliza a capacidade linguístico-discursiva, tal elemento é trabalhado de maneira a não mobilizar esta capacidade ou qualquer uma das outras.

Um comando tem a função de divertir os alunos, ou seja, trabalha o lúdico:

*1 - Ouça os sons e escreva o que você acha que está acontecendo neste momento.*

Os sons trabalhados não são somente referentes à fala humana, os alunos deverão identificar ruídos de objetos e animais. Também não identificamos qualquer elemento que viabilize o trabalho com nenhuma das atividades.

Treze comandos evocam a busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos:

*1 - Complete de acordo com o texto da página anterior.*

*2 - O aluno A lê o texto 1 e o aluno B lê o texto 2. Ambos devem preparar perguntas cujas respostas esperam encontrar no texto do colega. Aquele que conseguir mais respostas às suas perguntas deve ser premiado pelo professor ou pelo próprio colega.*

*3 - Ouça André Alves e Solange Bolanho se apresentando e complete o quadro abaixo. O que eles têm em comum?*

*4 - De acordo com a árvore genealógica da pág. 18, complete as frases abaixo:*

*5 - Escreva o que cada personagem do exercício (cinco do LD) está fazendo neste momento.*

*6 - De acordo com o texto, responda V (verdadeiro) e F (falso). Corrija as informações incorretas.*

*7 - De acordo com o horário e informações do quadro, diga o que cada pessoa da família de Felipe está fazendo agora.*

*8 - Ligue as frases e complete de acordo com o texto.*

*9 - Vamos ver se entendeu tudo o que leu! Responda às perguntas, de acordo com o texto.*

*10 - Ouça o diálogo e responda:*

*11 - Responda:*

*12 - Ouça os diálogos escreva os nomes dos personagens e o que cada um deles fez ontem.*

*13 - Ouça as dicas sobre algumas localidades, animais, eventos ou personalidades famosas do Brasil. Anote as descrições e identifique quais são. Escreva abaixo:*

Todos estes comandos possuem o mesmo objetivo: que, a partir de informações implícitas e explícitas nos textos, os alunos consigam fazer o que se pede. Muitos dos comandos pedem que os alunos respondam ao que se pede e que está relacionado com os textos (comandos 3, 6, 9, 10, 11), mas outros tipos de comandos também podem ser observados. O segundo comando pede que o aluno crie um questionário baseado nas informações existentes no texto que possui e que é diferente do texto do colega.

O quarto comando pede que o aluno “leia” a árvore genealógica e complete as frases, bem como o primeiro comando que pede que os alunos retirem informações do texto para informar o que a personagem Eliza é e o que ela tem. O oitavo comando também pede que os alunos completem as frases conforme as informações fornecidas pelo texto.

Os demais comandos (comandos 5, 7, 12, 13) primam pela descrição de ações ou estados de personagens ou objetos conforme textos (orais ou escritos).

Mesmo fazendo esta diferenciação quanto às ações que os alunos deverão ter no momento da resolução da atividade, podemos observar que nenhum dos tipos elencados trabalha qualquer elemento que viabilize o trabalho com qualquer das capacidades de linguagem.

Oito comandos objetivam as informações pessoais dos alunos:

*1 - O que você tem em comum com seus amigos?*

*2 - Que apelidos carinhosos você daria aos colegas abaixo?*

*3- O que se comemora em cada mês do ano em seu país? Compare sua resposta com as de um colega.*

*4 - Fale de sua rotina.*

*5 - Entreviste um colega sobre sua rotina diária e, depois, passe essas informações para a classe.*

*6 - Você é muito curioso e quer saber tudo ou quase tudo sobre seu colega novo da sala. Bombardeie-o de perguntas e depois o apresente à classe. Anote somente palavras-chave para ajudá-lo a lembrar das informações. Preencha o quadro abaixo: Após passe as informações a todos os colegas da sala.*

*7 - Agora faça a sua árvore genealógica e prepare frases como as acima para que seus colegas as completem.*

8 - *Que tal escrever um diário? No final do dia escreva o que aconteceu com você.*

O primeiro comando pede que os alunos se comparem aos seus amigos e identifiquem o que consideram inerentes a si mesmos e aos seus amigos. As características físicas e psicológicas podem ser apresentadas como características em comum. Esta atividade permite que o aluno apresente representações que tem de si e que tem do outro, a fim de fazer a comparação.

O segundo comando apresenta figuras de pessoas diferentes em altura, peso, estilo. Os alunos deverão atribuir “apelidos carinhosos” a estes personagens. Acreditamos que este comando poderia ter trabalhado de forma diferente se a intenção era caracterizar ou discriminar os personagens conforme suas características físicas, pois o apelido nem sempre é visto com bons olhos e, mesmo sendo aceito pelos indivíduos, seria interessante também a explicação de que os apelidos são, normalmente, utilizados entre pessoas que possuem uma relação mais próxima e que estes também podem ter uma função pejorativa.

O terceiro comando busca informações quanto à cultura dos países de origem dos alunos, a fim de que consigam verificar que elementos fazem (ou não) parte de sua cultura e da cultura dos demais alunos. Não identificamos qualquer elemento nestes três primeiros comandos que viesse a mobilizar quaisquer capacidades de linguagem.

O quarto comando é bem pontual: pede que o aluno descreva sua rotina. O quinto comando, apesar de trabalhar o mesmo conteúdo, pede que um aluno entreviste o outro sobre sua rotina. Acreditamos que este comando é mais válido, na medida em que ele permite que o aluno entrevistador pense em todos os elementos que ele considera como importantes para a descrição da rotina, formula perguntas e depois as contextualiza conforme as respostas do aluno entrevistado. Em contrapartida, o aluno entrevistado tem a oportunidade de observar elementos que poderiam não ser tão importantes para sua formulação do que seria sua rotina. Entendemos que este tipo de interação trabalha o contexto de produção, mobilizando assim a capacidade de ação.

O sexto comando, que trabalha a partir do gênero entrevista assim como o quinto, não deixa explícito que informações os alunos deverão coletar dos colegas. O quadro que norteará a entrevista possui apenas pronomes interrogativos. O assunto da entrevista é desconsiderado, o importante é fazer perguntas utilizando coerentemente os pronomes interrogativos. Neste caso, identificamos um objetivo para a entrevista – descobrir tudo sobre o colega para apresentá-lo ao restante da turma. Tal aspecto possibilita o trabalho com o contexto de

produção do texto em questão: a entrevista. A capacidade de ação, neste caso, é mobilizada pela atividade.

O sétimo comando solicita a produção de árvores genealógicas dos alunos. Estes deverão produzir suas árvores e depois preparar frases para serem completadas a partir das informações contidas nas árvores. Acreditamos que esta produção de árvore genealógica poderia ter sido melhor trabalhada, conhecendo os elementos que formam a árvore, a partir da identificação do papel familiar de cada um dos elementos, o léxico ligado à família seria entendido e não memorizado. Da forma como foi apresentada a atividade, não observamos qualquer elemento que evoque qualquer capacidade de linguagem.

O último comando propõe que o aluno escreva um diário, sem que nenhum das informações quanto à estrutura (plano geral do texto) do diário sejam abordadas. O aluno, provavelmente, escreverá um texto em que só aparecem substantivos ou verbos para contar o que aconteceu durante o dia. A função sócio-comunicativa também não foi abordada, o aluno poderá pensar que o diário é um texto predominantemente descritivo, que conta fatos somente que aconteceram durante o dia. Não observamos elementos que viessem a viabilizar o trabalho com nenhuma das capacidades de linguagem.

Dos comandos referentes a informações pessoais dos alunos, observamos que quatro referem-se a informações do aluno em questão e duas possibilitam ao aluno descobrir as informações do outro. Acreditamos que esta segunda tipologia destes enunciados seja mais eficiente no que diz respeito à aprendizagem, pois ele poderá construir sua entrevista baseado nas respostas que for recebendo do colega. Isso mobiliza a capacidade de ação, por meio do contexto de produção, pois o aluno assume o papel de entrevistador e seu colega de entrevistado. Porém, acreditamos que não fica claro para o aluno o objetivo da entrevista, não há um roteiro sobre as informações a serem coletadas, principalmente, o comando que pede para o aluno descobrir tudo sobre seu colega e apresentá-lo à classe. Ele poderá perguntar sobre família, trabalho, estudos. Não é apresentado um padrão das informações a serem apresentadas.

Um comando une a identificação de informações pessoais do aluno ao conhecimento gramatical/estrutural da língua:

*1 - Escreva agora sobre sua rotina usando apenas substantivos ou verbos.*

Este comando se refere aos elementos que deverão ser utilizados para a escrita do texto (verbos ou substantivos somente). Essa proposta nos remete ao poema *Como se conjuga*

*um empresário*, de Mino. É um autor não muito conhecido, mas que escreveu este poema que foi utilizado por muitos LDs de português como língua materna. Perguntamo-nos, então, qual seria a validade dessa proposta, o que as autoras objetivaram com esse comando. O primeiro dos comandos pede que o aluno escreva um resumo, mas não há uma orientação de como se deve escrever este gênero textual. O segundo pede que o aluno produza um texto falando de sua rotina utilizando “apenas” substantivos ou verbos. Que tipo de usuário da língua este tipo de comando almeja formar? Acreditamos que este tipo de comando não possibilita o trabalho com qualquer dos elementos que viabiliza o trabalho com as capacidades de linguagem.

Um comando solicita a produção de textos:

*1 - Hoje é segunda-feira/dia de aula! Imagine dois índios do Xingu, um antes da modernização e o outro, com a influência da civilização, descrevendo seu fim de semana à professora. Comece assim: Ontem, eu... No sábado, eu...*

Este comando pede a produção de um texto com o objetivo de desenvolver a sequência descritiva, é voltada ao final de semana de índios Xingu (um antes do contato com a modernização e outro depois). Nada é informado quanto ao gênero que o aluno deverá escrever, porém consideramos positivo o fato do comando ter contextualizado a realidade dos dois índios. Novamente notamos o trabalho com a sequência sendo abordado como se fosse o mesmo que se trabalhar o conceito de gênero.

Um comando mobiliza a produção de texto associada ao lúdico:

*1 - Vamos fazer um resumo da rotina de João? A classe é dividida em dois grupos: A e B. Primeiro, os alunos trabalham individualmente. Assim, os alunos do grupo A usam somente substantivos para escrever o resumo, enquanto os alunos do grupo B usam somente verbos para fazer o mesmo. Depois trabalham todos os alunos do grupo A juntos e fazem um só resumo. Idem para o grupo B.*

Este comando não deixa claro seu objetivo, pois pede a produção de textos expressando a rotina do personagem após a leitura de um texto que apresenta exatamente a rotina deste. Seguindo a mesma linha de raciocínio do comando que mobiliza informações pessoais do aluno e conhecimento estrutural/gramatical da língua, pede a produção de textos em que somente uma classe de palavras seja utilizada (substantivos para o grupo A e verbos para o grupo B). Acreditamos que, além de divertir, ambos os comandos objetivam a

apropriação por parte dos alunos das características inerentes a estas classes gramaticais. Nenhuma delas mobiliza qualquer elemento que permita o desenvolvimento de qualquer das capacidades.

Este LD, além da ênfase dada ao ensino das normas gramaticais, apresenta a predominância do ensino baseado em textos. Porém estes textos são estudados em si mesmos, sem que os contextos, os planos textuais ou mecanismos de coesão e coerência, além do escolha do léxico presente nos textos, sejam estudados. Tal característica representa o quase que inexistente fenômeno de se desenvolver as capacidades de linguagem, sendo observado minimamente o trabalho com o contexto de produção, elemento que possibilita o desenvolvimento de capacidade de ação.

### 5.7 Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação

O LD **Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação** objetiva a comunicação em língua portuguesa do Brasil, sem esquecer-se de abordar as regras da gramática normativa. São vinte unidades que apresentam as expressões coloquiais mais utilizadas, variações regionais vocabulário útil a situações diversas, tais como: no trabalho, na casa, na rua, no restaurante, etc. Aspectos históricos e culturais da sociedade brasileira são abordados neste material de forma interativa. Como pode ser observado na tabela abaixo, as habilidades escrita e oral possuem igual importância para as autoras.

Tabela 7- Habilidades trabalhadas no LD **Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**.

<b>Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</b>	
<b>Habilidade:</b>	<b>Número de questões:</b>
Escrita	25
Oral	13
Escrita e oral	15

Com relação aos elementos evocados pelos comandos das questões, estão subdivididos como pode ser observado no gráfico abaixo:

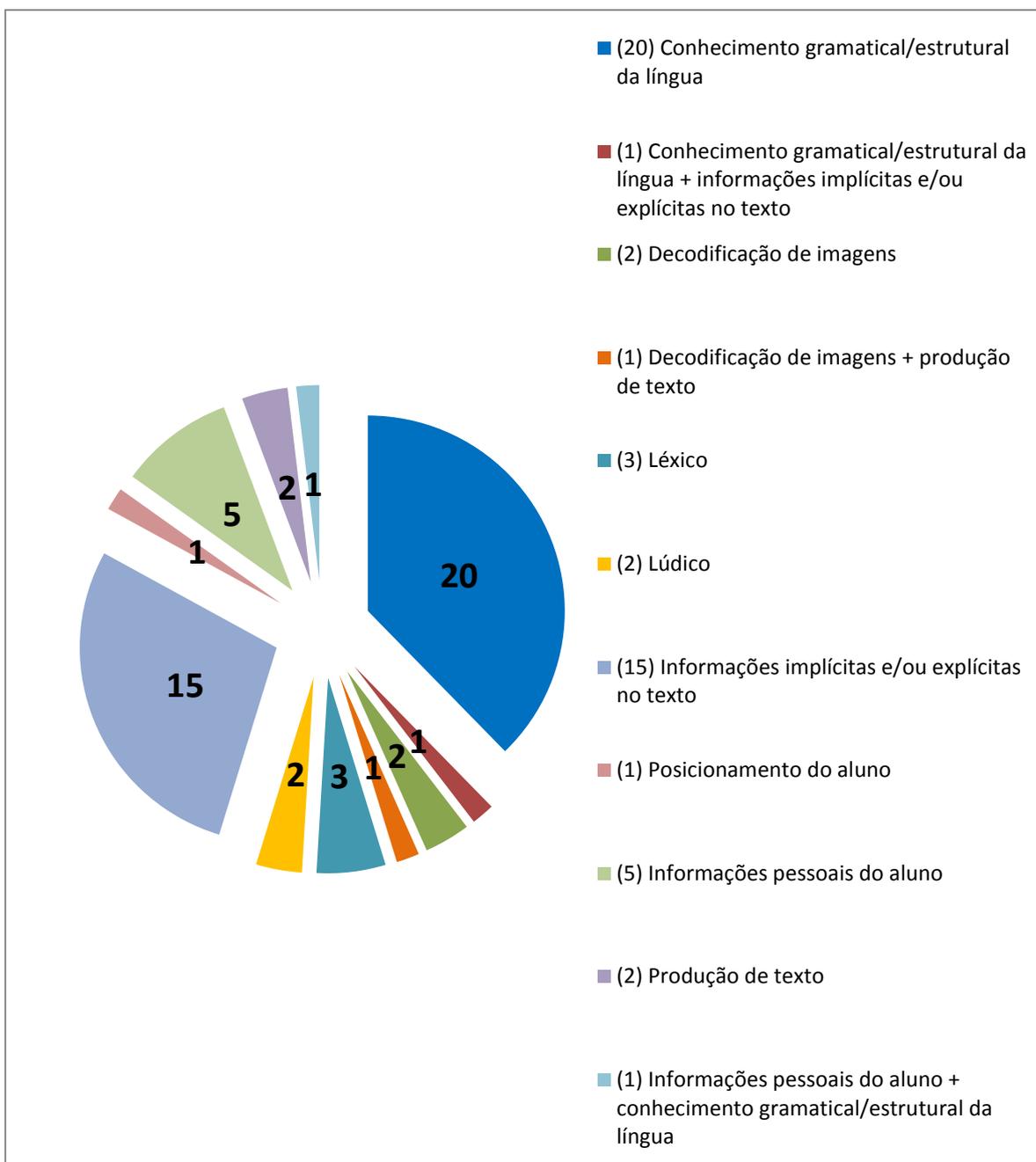


Gráfico 7- **Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação** (Total de 53 enunciados subdivididos por elementos evocados).

Dentre os comandos analisados deste LD, os que buscam o desenvolvimento do conhecimento gramatical/estrutural da língua são a maioria, um total de vinte comandos:

*1 - Estude a página 10 e preencha os espaços com os verbos ter, ser e estar: Agora ouça o áudio e corrija suas respostas.*

*2 - Complete com os verbos ter, ser e estar: e ligue-os às respectivas respostas:*

- 3 - *Veja no quadro informações sobre Paula e/ou Marcos. Complete-as com os verbos SER ou ESTAR e escreva, na coluna da direita, informações sobre você.*
- 4 - *Copie no seu caderno os verbos que aparecem no texto e coloque-os na forma de infinitivo.*
- 5 - *Observe as seguintes estruturas, treine-as e depois pratique, falando sobre a rotina de um amigo seu.*
- 6 - *Ouça o áudio e preencha os espaços com os verbos.*
- 7 - *Relacione e construa frases oralmente usando os verbos que você conhece e as informações abaixo.*
- 8 - *O aluno A diz um verbo no infinitivo e o aluno B forma frases com o verbo. Quanto mais informação tiver a frase, mais pontos ele ganhará. Vence quem fizer mais pontos. O professor indicará o tempo, que não deverá ser muito longo.*
- 9 - *Ligue as palavras das duas colunas e formule perguntas para entrevistar os colegas. Há mais de uma possibilidade.*
- 10 - *Fale de sua rotina, de seu dia-a-dia, usando os verbos e os complementos dados.*
- 11 - *Trabalhe em pares. Ouça o áudio e escreva os verbos no tempo em que aparecem no diálogo.*
- 12 - *Ligue as colunas e complete as frases como no exemplo.*
- 13 - *Veja os desenhos e diga o que Carlos fez ontem. Faça uma pequena história, utilizando as conjunções E, MAS, POR ISSO, PORQUE.*
- 14 - *Vamos praticar os verbos SER, TER e ESTAR. (Com áudio)*
- 15 - *Complete as frases com os pronomes reflexivos e depois as enumere para formar um diálogo. Pratique o diálogo com um colega.*
- 16 - *Responda às perguntas, utilizando em suas respostas ADJETIVOS e/ou PRONOMES POSSESSIVOS.*
- 17 - *Leia o trecho abaixo e acrescente as conjunções em seus locais respectivos. Cada conjunção pode ser usada mais de uma vez:*
- 18 - *Preencha os espaços com os verbos dados no Presente, Perfeito ou Imperfeito.*
- 19 - *Leia os diálogos abaixo e escreva uma frase comparativa conforme o exemplo.*
- 20 - *Veja as fotos, compare-as e faça frase usando o comparativo e o superlativo.*

Os primeiros onze comandos, assim como os comandos quatorze e dezoito, tratam de verbos. O comando doze trabalha as preposições, os comandos treze e dezessete trabalham as conjunções, o comando quinze trata dos pronomes reflexivos. O comando dezesseis trabalha

os adjetivos e pronomes possessivos. O comando dezenove trata da estrutura de comparação e o comando vinte, das estruturas de comparativo e superlativo. Observamos uma forte tendência ao tratar de verbos, o que pode ser reflexo da observação feita pelos autores de lacunas relativas a este assunto. Nenhum dos elementos gramaticais trabalhados é estudado em contextos textuais, sendo elementos formadores de textos, dessa forma, não há o desenvolvimento de trabalho com nenhum elemento que viabilize o trabalho com o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva.

Um comando soma conhecimento estrutural/gramatical da língua à busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos:

*1 - Leia o e-mail, completando-o com o verbo no tempo correto e responda às perguntas: Quem escreveu para quem? Quem viajou para a Austrália? Por que ele viajou para Austrália? O que ele fez lá? Quando começam as aulas? O que eles precisam fazer antes do início das aulas?*

Observamos que, primeiramente, este comando pede que os alunos completem o e-mail com verbos (o foco do estudo de verbos também pode ser observado através deste) e, a partir de então, os alunos deverão buscar informações explícitas no texto. Ainda que timidamente, notamos a presença do estudo dos interlocutores, pois os alunos deverão identificar emissor e receptor do texto. Em contrapartida, acreditamos que o plano textual poderia ter sido trabalhado, bem como a escolha do léxico conforme a relação dos interlocutores. O gênero e-mail ou correio eletrônico é um gênero novo, muito importante pela diversidade e amplitude de utilização, e possui características próprias. Paiva (2004), baseada na obra de Bakhtin, Bhatia, Swales, Bronckart, e Marcuschi e de suas definições de gênero, caracteriza o gênero e-mail, a partir de aspectos relevantes para sua definição como tal, tais como sua estrutura, a assincronia, a utilização (ou não) de figuras/smiles, dentre outros aspectos que devem ser observados em quaisquer gêneros, tais como os que compõem o contexto de produção de cada gênero. Dessa forma, não identificamos o trabalho com a capacidade de ação através do contexto de produção do gênero em questão.

Dois comandos trabalham a decodificação de imagens:

*1 - Ouça e escreva. (colocar os acontecimentos em ordem)*

*2 - Siga as ilustrações e formule mais algumas perguntas com os verbos entre parênteses:*

O primeiro comando pede que os alunos, a partir do entendimento que têm sobre as relações de ação e reação existentes, coloquem em ordem acontecimentos (representados por imagens) que visivelmente se sucedem. O segundo comando, que também requer do aluno a decodificação de imagens, apresenta mais uma vez a principal preocupação dos autores: desenvolver os conhecimentos sobre verbos dos alunos. A partir das imagens, os alunos deverão formular perguntas quanto a quem está fazendo o quê. Ambos os comandos não fornecem elementos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Um comando une a decodificação de imagem à produção textual:

*1 - Traga uma foto de sua família, e apresente-a a seu/sua colega. Trabalhe em pares. Utilize também os verbos introduzidos no texto acima. Tome nota das informações de seu/sua colega e escreva uma redação sobre a família dele (a).*

Este comando trata da produção de um texto predominantemente descritivo da imagem da família de um colega. Observamos que o texto pedido é chamado de redação, termo que possui uma conotação tradicionalista que vê o texto fora de seu contexto, de seus objetivos, ou seja, de seu gênero. Acreditamos que, para um melhor desenvolvimento que viesse a viabilizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos indivíduos, melhor seria a proposta da produção de um gênero com características próprias, objetivo sociocomunicativo, infraestrutura geral, contexto de produção. Entendemos que tal comando não possibilita o trabalho com as capacidades de linguagem.

Três comandos priorizam o léxico:

*1 - Escolha uma expressão do quadro abaixo para desejar algo a cada uma das pessoas.*

*2 - Una com um traço a palavra da esquerda com a frase da direita.*

*3 - Relacione as palavras abaixo:*

O primeiro comando apresenta contextos em que determinadas expressões, para utilizar o termo das autoras, são utilizadas e pede aos que alunos que estes identifiquem o emprego adequado para cada uma delas. Este comando, a nosso ver, possibilita um estudo eficaz do contexto de produção, pois para que consigam responder à atividade, os alunos deverão entender o papel social dos enunciadores, o objetivo da ação comunicativa e, a partir destes dados, aprenderão quanto ao léxico correspondente. Neste caso, a capacidade de ação é mobiliza.

O segundo comando requer dos alunos a capacidade de entender fatos consecutivos e a utilização de vocábulos que representam temporalidade (antes, agora e depois). Acreditamos que esta foi uma abordagem positiva do assunto, pois não se voltou à gramática tradicional a fim de que os alunos aprendessem nomenclaturas de classes de palavras e suas regras de utilização. Este comando trabalha, de forma contextualizada, o significado destes vocábulos relacionados à temporalidade. Aqui, entendemos que a capacidade linguístico-discursiva foi trabalhada, mediante o trabalho de adequação do léxico ao contexto textual.

O terceiro comando trabalha com a utilização de palavras unidas que foram usadas sempre na mesma ordem e assim foram convencionadas, denominadas colocações (a partir de estudos da Fraseologia), que é definida como:

Disciplina linguística que tem por objeto de estudo certos tipos de fenômenos léxicos reunidos, geralmente, sob o termo unidades fraseológicas, ou seja, combinações estáveis de palavras que apresentam certa fixação de forma e significado, entre outras características. (OLIVEIRA SILVA, 2010, p. 1).

Carvalho (2010), a partir dos estudos de Tagnin e Corpas Pastor, apresenta a seguinte definição para este termo: “As colocações são, portanto, grupos de palavras que, geralmente, ocorrem juntas por força da repetição de uso. Devido a esta coocorrência, são consideradas unidades lexicais.” Este comando é de suma importância para o aprendizado do léxico da língua, pois como estes grupos de palavras que possuem um sentido a partir de sua união são arbitrários, o seu estudo deve ser viabilizado, ainda que em primeiro grau (apresentação da formação destas colocações). Acreditamos que tal enunciado também possibilita o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva através do trabalho com o léxico sendo utilizado para a formação de um sentido em determinado contexto textual.

Dois comandos trabalham o lúdico:

*1 – Cada aluno deve trazer uma foto de seu ídolo. Através de perguntas e respostas (sim/não) e algumas dicas, os colegas deverão adivinhar quem é a personagem.*

*2 - O professor ou um de seus colegas lerá um poema de Maria Cândida Mendonça. Os alunos deverão fazer a encenação, ouvindo e seguindo as palavras do poema e, em seguida, deverão completar os espaços em branco.*

Estes comandos trabalham o lúdico de forma distinta. O primeiro solicita a adivinhação dos personagens que representam os ídolos dos colegas. Para que os alunos descubram de quem se trata, deverão fazer perguntas sobre o personagem. Consideramos esta atividade muito válida, pois os alunos deverão pensar em características bastante comuns

(como sexo, idade, profissão, nacionalidade) e, a partir delas, formular perguntas ao seu interlocutor. A atividade está bem contextualizada e mobiliza as capacidades de linguagem na medida em que dá um objetivo ao aluno (descobrir de quem é a foto), direcionando sua ação de linguagem para um interlocutor, possibilitando ainda a escolha do léxico e das coesões que deverá fazer a partir das respostas que for alcançando. Já o segundo comando pede a encenação do poema. Entendemos que o objetivo deste é que os alunos, brincando, fixem o significado dos vocábulos apresentados. Este segundo comando, diferente do primeiro, não trabalha qualquer elemento que viabilize a mobilização de alguma das capacidades de linguagem.

Quinze comandos viabilizam a busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos:

*1 - Formule perguntas e respostas para cada uma das informações e, depois, escreva um parágrafo apresentado a personagem: (Pelé, Gilberto Gil e Lula)*

*2 - Leia o texto, assinale as alternativas corretas e corrija as incorretas:*

*3 - Leia o diálogo e depois complete o quadro. O que Luís tem?*

*4 - Prepare algumas perguntas sobre o texto e exercite com seus colegas*

*5 - Leiam o tema e as palavras abaixo. Formulem quatro perguntas cujas respostas vocês imaginam encontrar em um texto sobre esse assunto. Troquem os papéis com as perguntas e verifiquem se as respostas estão ou não no texto que o professor vai ler ou entregar a cada um.*

*6 - Hoje é segunda-feira e algumas crianças acabaram de chegar à escola. Ouça o áudio e responda às questões.*

*7 - Una as perguntas às respectivas respostas, como no exemplo.*

*8 - Leia o parágrafo abaixo, circulando a alternativa correta, e conheça a história de Boi-Bumbá, uma parte do rico folclore brasileiro.*

*9 - Veja os cartões de visita de Mauro e Paula e o bilhete enviado por Mauro a Paula. Fale sobre eles, respondendo as perguntas abaixo:*

*10 - Analise a agenda de Mauro e responda às perguntas.*

*11 - Ouça o áudio e preencha os dados sobre Marta e Marina*

*12 - Através dos diálogos do exercício 6, descreva Carlos e Mauro. Que tipo de pessoas eles são? Quem é mais descontraído? E Mais estudioso?*

*13 - Paula e Jorge estão fora do país, participando de uma importante conferência. Eles telefonam para Bernardo, seu colega de trabalho.*

14 - *Você conhece a palavra fofoca? Ouça o diálogo, tente responder às perguntas e confirme ouvindo o áudio.*

15 - *Ouça o áudio e escreva o que está acontecendo neste momento.*

Os comandos elencados acima trabalham com a busca por informações implícitas e, principalmente, explícitas nos textos. Estes mobilizam estas informações de maneiras distintas: ou os alunos são levados a responderem perguntas relativas às informações ou as informações são dadas e os alunos devem produzir perguntas nas quais as respostas são dadas pelas informações contidas no texto. Observamos que nenhum destes comandos mobiliza qualquer tipo de capacidade através dos elementos elencados.

Cinco comandos viabilizam o trabalho com informações pessoais dos alunos:

1 - *E você? O que você gosta de fazer nas horas livres? Você fala espanhol, japonês ou inglês?*

2 - *E você? O que você fez ontem à noite? O que você faz sempre nos fins de semana? Você fez isso no último fim de semana? Você costuma trabalhar ou estudar nos fins de semana? Você fez compras esta semana? Se fez, o que você comprou?*

3 - *E você, o que você fazia no seu país?*

4 - *Agora fale sobre você.*

5 - *E você? Você é muito diferente de seus irmãos e amigos? Fale-nos sobre essas diferenças.*

Este tipo de comando pede que o aluno fale sobre si mesmo, seja de maneira física ou psicológica, além de sua rotina, suas atividades. Ele mobiliza o contexto real do aluno, pois ele deverá expor informações reais sobre sua vida. Este fato faz com que o contexto social seja representado na medida em que o aluno irá escolher informações que deve ou pode dar aos colegas sobre sua vida, o raciocínio deverá seguir uma linha que apresenta a representação de um eu através de informações fornecidas (ou não) perante os outros. Ainda assim, não observamos a utilização de elementos que viabilizassem o trabalho com as capacidades de linguagem.

Um comando mobiliza o posicionamento do aluno quanto a um assunto.

1 - *Vocês foram eleitos governantes de um país e têm plena autoridade para fazer o que quiserem. Que mudanças vocês farão para construir um país ideal? O que vocês não*

*aprovam no país que vocês moram agora e que gostariam de mudar? Depois, discutam com o professor/outras grupos sobre a viabilidade ou não de implantar esta mudança no país.*

Este comando pede que os alunos, assumindo o papel social de um governante de um país, apresentem propostas de melhorias para o país. Eles são contextualizados no local em que deverão pensar (o país onde moram) e a partir da situação atual deste país, deverão dizer o que poderia mudar para melhor e ainda deverão discutir quanto à viabilidade destas mudanças. Entendemos que este comando trabalha o contexto de produção físico e social dos alunos por apresentar representações sobre um assunto (o país), o que poderia mudar (representação do aluno sobre o assunto) e se estas mudanças seriam viáveis. Dessa forma, a capacidade de ação é desenvolvida.

Dois comandos trabalham a produção de texto:

*1 - Você conhece bem seu professor ou seu colega do lado? Entreviste-o e escreva frases com as informações levantadas.*

*2 - Aluno A: seu colega (aluno B) voltou de férias recentemente e você gostaria de saber as novidades. Use o quadro abaixo para fazer perguntas sobre a viagem dele/dela.*

*Aluno B: você esteve em férias no estado do Rio de Janeiro capital e Angra dos Reis. Ao retornar, você encontra um colega (aluno A) que vai fazer perguntas sobre sua viagem. Use o quadro abaixo para responder às perguntas dele/dela.*

Ambos os comandos que pedem a produção do texto trabalham o gênero entrevista; no primeiro comando, a entrevista é livre; no segundo comando, as informações para que os questionamentos sejam respondidos são dadas pelas autoras do LD. Acreditamos que este tipo de gênero (que possui uma sequência predominantemente dialogal) trabalha o contexto físico e social dos interlocutores, mobilizando, assim, a capacidade de ação para a produção dos textos. A lacuna que encontramos é quanto a explicações explícitas desta interação, além de informações referentes ao plano textual deste gênero e quanto ao léxico a ser escolhido dependendo do sentido a ser alcançado.

Um comando une as informações pessoais do aluno ao trabalho com o conhecimento gramatical/estrutural da língua:

*I - Levantei-me às 5 horas, atrasado, me pentei e me vesti para ir trabalhar. Aí me lembrei de que era domingo. Troquei-me e me deitei outra vez, mas não consegui dormir e então me sentei no sofá para assistir à televisão.*

*Já aconteceu isso com você?*

*Agora use os verbos abaixo para formar frases:*

*Levantar-se, pentear-se, lembrar-se, sentar-se, vestir-se, deitar-se, trocar-se*

Partindo da busca de informações sobre o aluno, o comando pede que os alunos produzam “frases” com os verbos dados. O que o comando busca é meramente a utilização correta dos verbos pronominais. O comando, portanto, não elenca qualquer elemento que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Predominantemente, este LD busca o desenvolvimento de dois aspectos: o conhecimento gramatical/estrutural da língua (com ênfase para o ensino de verbos) e a as informações contidas nos textos. Porém, estes são trabalhados de maneira pouco contextualizada, os comandos que trabalham com normas gramaticais são completamente descontextualizados; já os que trabalham com informações contidas no texto trabalham, timidamente, o contexto de produção destes textos, o que viabiliza o trabalho com a capacidade de ação. Porém, nenhum dos elementos viabiliza o desenvolvimento das capacidades discursiva ou linguístico-discursiva.

## **5.8 Apanhado geral dos dados da pesquisa**

Finalizamos nossa análise com uma reflexão de forma a retomar os objetivos traçados no início de nossa pesquisa e as dimensões dos dados analisados, levando em consideração o percurso teórico traçado pelo ISD e seus principais teóricos sobre o estudo do gênero e das capacidades de linguagem.

Com o objetivo de identificarmos se o trabalho realizado nas atividades escritas ou orais possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem, debruçamo-nos sobre os dados e os analisamos de forma crítica/interpretativa. Antes de qualquer consideração, buscamos identificar se as habilidades oral e escrita estavam presentes nas atividades, pois entendemos que um falante capacitado deve comunicar-se eficazmente através da linguagem oral e da linguagem escrita. Deparamo-nos com dados que revelam a predominância do ensino da habilidade escrita, com um agravante de termos dois LDs com, respectivamente, cem por cento e noventa e oito por cento de atividades voltadas à habilidade escrita. Este fato revela ainda a crença de que o ato de aprender uma língua deve estar pautado no ensino da

habilidade escrita. Além disso, diminuí a probabilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem, visto que as atividades que pediam interações orais conforme determinados objetivos, conseguiam mobilizar todas as capacidades (mesmo que de forma implícita).

Após essa identificação das habilidades, procuramos observar as ações a serem realizados pelos aprendizes de PLE conforme os comandos das atividades, tais como a produção de texto, a decodificação de imagens, a busca por informações implícitas ou explícitas nos textos, dentre outras. De posse da identificação destes elementos, os organizamos em grupos e buscamos identificar o trabalho realizado (ou não) para que houvesse o desenvolvimento das capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva), identificadas por nós através das categorias de análise: para que houvesse o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se haviam propostas ligadas ao contexto de produção; para que houvesse o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se haviam propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (voltamos-nos ao plano geral do texto e a utilização de sequências textuais); e para o que houvesse o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se haviam propostas ligadas à coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e modalizações (mecanismo enunciativo), além das escolhas lexicais para a formação do significado do texto.

Nossos dados nos apresentaram, primeiramente, que os conhecimentos estruturais/gramaticais da língua são predominantes em seis dos sete LDs analisados, com exceção apenas do LD **Estação Brasil** que em nenhuma das atividades analisadas busca o desenvolvimento destes conhecimentos. A capacidade que deveria ser inerente ao ensino de aspectos gramaticais – a capacidade linguístico-discursiva – pouco aparece (em apenas três do total de enunciados analisados), pois a gramática não é entendida/apresentada como um elemento formador de textos, o que observamos foi a gramática observada dentro da unidade frasal ou de forma descontextualizada. O que impera no ensino de gramática na quase totalidade dos LDs de PLE analisados, é a prescrição de regras, e não o ensino de elementos de forma a possibilitarem uma maior desenvoltura linguística em diferentes situações comunicativas.

Quanto ao trabalho efetivo realizado a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, pudemos concluir que o ensino contextualizado de língua, viabilizando o ensino de gêneros e dos elementos que norteiam a produção de cada gênero, ainda é muito reduzido. A partir dos dados, observamos que as atividades encontradas nos LDs trabalham a capacidade de ação, através do contexto de produção, em vinte por cento de todas as atividades elencadas. Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, encontramos

apenas doze comandos que trabalham, de maneira indireta, o plano geral do texto e o trabalho com as sequências. Dados que nos chamaram a atenção foram os repetidos comandos que pediam a produção de textos não, mas tratavam de gêneros, e sim de sequências. Observamos que os textos pedidos foram classificados pelos autores como narrativo, descritivo, dissertativo e dialogal (sequências pedidas como textos nos LDs analisados). Apesar da predominância de atividades voltadas ao desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais da língua e suas funções dentro dos textos, poucas foram as propostas analisadas que trabalharam de forma a possibilitar o entendimento dos aspectos gramaticais relacionados à formação do texto. Entendemos, então, que a capacidade linguístico-discursiva pouco foi desenvolvida, quase que insignificamente.

Nossas considerações acerca do trabalho realizado (ou não) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem deixam claro que muito ainda há que ser feito para que os LDs possam contribuir para a capacitação de uma falante de PLE. Desde a década de 1970, a Linguística aponta para uma mudança no ensino de línguas e os LDs precisam atualizar-se a fim de que consigam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do usuário e, conseqüentemente, a utilização real da língua, com a qual possa comunicar-se em diversos contextos, utilizando os diversos gêneros de forma crítica, sem que seja apenas um mero repetidor de regras gramaticais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos abordar os capítulos apresentadas nesta pesquisa e expor a importância de cada um para a construção de nossa análise. Primeiramente, introduzimos a importância da análise dos materiais didáticos voltados ao ensino de PLE no país, observando o contexto de inexistências e conflitos nas várias áreas do ensino de PLE.

Procurando apresentar um contexto geral sobre o ensino de PLE no país, elaboramos o capítulo 1 “Contextualizando o ensino de português como língua estrangeira no Brasil” e tratamos de elementos que compreendemos como formadores do alicerce do ensino de qualquer língua: documentação, produção teórica, formação de professores, cursos que oferecem PLE a estrangeiros e livros didáticos trabalhados nestes cursos e produzidos em contexto brasileiro. Identificamos problemas que vão desde a ausência de documentos oficiais que venham a reger este tipo de ensino à falta de formação específica na área e à baixa produção de livros de PLE adequados aos objetivos dos cursos ofertados. Observamos também que existem cursos em muitas universidades públicas, mas que estes são sazonais e normalmente ministrados por alunos em formação, utilizando materiais próprios, como a compilação de vários LDs para o trabalho com conteúdos diversos. Esta foi uma característica preponderante para a escolha do objeto de análise, pois ambicionamos identificar o perfil destes LDs e desvendar o porquê de sua ínfima utilização.

Nossa escolha por uma teoria que abarcasse o objeto de estudo, entendendo-o como um instrumento de ensino e buscando observar a formação de um falante de PLE que conseguisse comunicar-se em diferentes contextos comunicativos e pudesse agir linguisticamente de forma crítica esbarrou no Interacionismo Sociodiscursivo. Tal teoria tem o objetivo de analisar a linguagem como fator que possibilita o desenvolvimento do humano, e não de um mero reprodutor de estruturas linguísticas. O arcabouço teórico do ISD nos permite analisar o agir humano através da linguagem. Pautados nesta teoria, nos debruçamos sobre as capacidades de linguagem, categorias que são desenvolvidas mediante a utilização da linguagem em vários contextos e são também, com o fluir de seu desenvolvimento, mediadoras para que as diferentes estratégias de comunicação sejam utilizadas de forma coerente ao contexto. Observar tais capacidades seria impossível, pois estas são mobilizadas no momento da ação linguística, então optamos por trabalhar elementos que mobilizassem tais capacidades do momento da interação.

Como já é sabido, analisamos as capacidades de linguagens a partir de categorias outras (citadas em diversos momentos durante esta produção) em propostas de atividades de LDs de PLE. Com clareza, pudemos observar o pouco tratamento dado ao desenvolvimento das capacidades do falante. Ainda que tenhamos conhecimento de que estes LDs não são pautados na corrente sociointeracionista, acreditamos que os elementos elencados nas atividades escritas ou orais devem capacitar o aluno a comunicar-se em qualquer situação.

Constatamos um trabalho bastante produtivo no que se refere ao desenvolvimento das três capacidades de linguagem em atividades que propiciam a interação mediante a utilização de gêneros orais. Tais atividades conseguem mobilizar, e assim, desenvolver elementos que evocam ambas as capacidades. No que concerne à capacidade de ação, observamos que o aluno, ao utilizar a língua para comunicar-se e alcançar seus objetivos, constrói seu texto levando em consideração os elementos referentes ao contexto de produção. A capacidade discursiva é evocada através das escolhas do plano geral do texto, dos tipos de discurso e das sequências textuais, mesmo que de forma intuitiva. Entendemos que para o trabalho com gêneros orais mais complexos, como é o caso do seminário, tais aspectos precisariam ser ensinados e avaliados formalmente. A capacidade linguístico-discursiva é mobilizada mediante a utilização de elementos que possibilitem uma coerência textual, construída através da sua utilização adequada.

Identificamos um trabalho promissor com o desenvolvimento da capacidade de ação através do contexto de produção, pois um número significativo de atividades busca a contextualização: objetivo da interação, local, papéis sociais, etc.

Verificamos que a capacidade discursiva é pouco desenvolvida, e quando o é ocorre através do trabalho com as sequências textuais. Referente às sequências, observamos uma confusão teórica, que trata da produção de textos baseado em sequência e não em gêneros. Acreditamos que tal fenômeno é reflexo das abordagens didáticas de muitos autores de LDs de português como língua materna. O plano geral do texto foi apresentado em apenas três comandos, o que dificulta a prática de produção de textos, pois estas características são conhecimentos formais e devem ser ensinados.

Observamos, quanto à competência linguístico-discursiva, que pouquíssimo é feito. Os elementos gramaticais são estudados separadamente, não se apresentam as funções destes termos dentro da língua em funcionamento (expressa em textos realizados em gêneros). Acreditamos que a área mais crítica está relacionada ao desenvolvimento desta capacidade, pois o contexto dos LDs nos mostra o enorme distanciamento até do que pregam os métodos para o ensino de língua estrangeira: o método comunicativo, por exemplo. Este método

norteia o trabalho para o ensino de línguas com o objetivo de formar um falante que consiga comunicar-se através da linguagem em diferentes contextos.

Arrematamos nossas conclusões a respeito do objeto de análise, afirmando que muito há por ser feito. Não poderíamos abarcar todos os aspectos que poderiam contribuir para esta capacitação do falante, mas queremos deixar algumas sugestões: A elaboração de um LD pautado no desenvolvimento das capacidades de linguagem seria o crucial, mas além desta produção, outras pesquisas poderiam ser realizadas: a identificação da presença destas capacidades que os falantes de PLE possuem em sua língua materna, a fim de possibilitar um trabalho com foco no seu desenvolvimento linguageiro; a formação de professores que tenham o conhecimento relativo a elementos que venham a possibilitar o desenvolvimento destas capacidades, com a finalidade de dar subsídios teóricos para que eles possam escolher, utilizar e reformular LDs que não apresentem preocupações com o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Ainda pensando no ensino de PLE no país de uma maneira mais geral, ações com o objetivo de criação de documentos que pautassem este tipo de ensino também precisam ser criados, além de cursos específicos de licenciaturas e especializações devem ser criados a fim de possibilitar a formação especializada contribuindo também para o desenvolvimento de teorias relativas a este ensino, a discussões sobre os vários aspectos, enfim, ao desenvolvimento de um ensino baseado na criticidade de aspectos relacionados ao ensino de PLE no Brasil.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" In: *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*, José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de Português: Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 (1ª ed.1993).

\_\_\_\_\_. (Org) **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001 (1ª ed. 1995).

\_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. LOMBELLO, L. (org.) **Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

ADAM, Jean-Michel. *Le prototype de la séquence argumentative*. In **Le textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

\_\_\_\_\_. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

ANDRADE NETA, Nair F. **Aprender espanhol es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileiros para aprender español**, en *Cuadernos Cervantes*, época II, año I, 2010, CVC, consultado jun. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIZON, A.C; FONTÃO, E. **Estação Brasil**. Campinas: Átomo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012, Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, 2011.

BOHN, H. J. Avaliação de materiais. In: H. J. BOHN & P. VANDRESSEN (Eds). **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sócio-discursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CARDOSO, Darlete. **O jornalismo como (re)produtor de enunciados**. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2. 2001. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/06.htm>. Acesso em 03/08/2010.

CARVALHO, Ana. **Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa**. *Hispania* (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese) 597–608, 2002. Disponível em : < <http://www.jstor.org/discover/10.2307/4141149?uid=3737664&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=56126682833> > , acessado em: 10 de outubro de 2011.

CARVALHO, Gislene. **Unidades fraseológicas no ensino de Português Língua Estrangeira: Os últimos serão os primeiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

CELADA, María Teresa y RODRIGUÉZ, Fernanda dos S. C., **El español en Brasil: actualidad y memoria**. *Área Lengua y Cultura*. Real Instituto Elcano de Estudios internacionales y estratégicos, 2005, consultado, 2011

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

CONSELHO DE EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Asa Editores, 2001. Disponível em: < [http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf) > . Acesso em 16 de junho de 2011.

CORACINI, M. J. R. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: M. J. R. CORACINI (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

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

CRISTOVÃO, V.L.L. **Gêneros textuais e práticas de formação de professores**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, Recife. Anais. (CD-ROM), 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001, 263 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. (org). **Estudos da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CRUZ, M. L. de C. **Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros: uma análise de dificuldades**. 1v. 265p. Mestrado: PUC-SP, 1994.

CUNHA, Maria Jandyra C. & SANTOS, Percília. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Ed. da UnB, 2002.

CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (orgs.) **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL)**. Brasília: UnB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2002.

DINIS, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas, Dissertação (mestrado em Linguística), Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2008.

DUARTE, Cristina A, *Diferencias de usos gramaticales entre español y portugués*, 2da. Edición, Madrid, Editorial Edinumen, 2005.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. (Tradução de Eduardo Guimarães).

FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. dos. **Teorias Linguísticas Problemáticas Contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

FERREIRA, Itacira A, *A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?*, In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (org.), **Português para estrangeiros. Interface com o espanhol**, Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Interface português/espanhol*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P, *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Reflexão crítica sobre o lugar da gramática no ensino de português para falantes de espanhol*. Anais do III Congresso da SIPLA, Universidade de Brasília – 2000.

FILHO, J. C. P. De A. & LOMBELLO, L. C. **Ensino de português para estrangeiros**. São Paulo: Pontes, 1989. Gomes de Matos, F.; Carvalho, N. 1984. In: **Como avaliar um livro didático**. São Paulo: Pioneira.

FONTÃO, E; COUDRY, P. **Sempre amigos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1982.

HENRIQUES, E. R.; Grannier, D. M. 2001. **Interagindo em Português**. Textos e Visões do Brasil. 2 volumes. Brasília DF: Thesaurus.

JÚDICE, N.(org.) **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Niterói: EDUFF, 1997.

LABELLA-SÁNCHEZ, N., CRISTOVÃO, V. L. L. e SONCELLA, J. B. M. **As provas de língua estrangeira na UEL: que tipo de conhecimento se exige dos alunos?** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3., 2005, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Disc Press, 2005. 1CDROM.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas de língua estrangeira na UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, R. B. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LAROCA, M. N. C.; BARA, N.; PEREIRA, S. M. C. **Aprendendo português do Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

LEITE, M. R *et al.* **Avenida Brasil**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

LIMA, E. E. O. F; IUNES, S. A. **Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

LOMBELLO, Leonor C, **Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol I, n. 2. Campinas: Unicamp, 1983.

LOPES, Célia R de S, **A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos**, em *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n.1 (47-80), julho de 2004.

MACHADO, A. R. **Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual**. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 10,2001.

\_\_\_\_\_.**A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 11, p. 237-259.

MARRONE, Célia S, **Português-espanhol: aspectos comparativos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO. A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a.

\_\_\_\_\_.**A questão do suporte dos gêneros textuais**. Mimeo, 2003b.

- \_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios, n. 82.
- PAREDES SILVA, V. L. **Forma e função nos gêneros de discurso**. São Paulo: Alfa, 1997.
- PEREIRA, A. L. **O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2000 35: 7-19.
- PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, J. L. e MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Ed. EDUSC, SP, 2002.
- PONCE, M. H. O. de; BURIM, S. R. B. A; FLORISSI, S. **Tudo bem?** São Paulo: SBS editora, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Bem-vindo!** São Paulo: SBS editora, 2009.
- QUINTILIANO SILVA, J. **Gênero discursivo e tipo textual**. Belo Horizonte: *SCRIPTA*, 1999.
- RIVERS, W. M. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- SANTOS, Percília & ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Percília Santos e Maria Luisa Alvarez (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SCHMITZ, John R. **Alguns Subsídios para o Ensino de Espanhol a Falantes de Português no Brasil**. In: *Letras*, PUCCAMP, vol. 10, nº 1 e 2, 1991.
- SILVEIRA, R. C. P. da, (org.) **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Materiais didáticos para o ensino de português - língua estrangeira*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira**, 49-58. Campinas: Pontes, 1997.
- SOUZA, L. M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: M. J. R. CORACINI (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995.
- UR, P. **A course in a language teaching: practice and theory**. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- VIDAL, M. Victoria Escandell. **Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas**. In: *Revista Española de Lingüística*, 25,1, 1995.
- WIDDONSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WILSON, V. **Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo**. Anais do V Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Série V, no 01, Rio de Janeiro, 2001.

ZIRONDI, M. I.; NASCIMENTO, E. L. **Prova do ENEM: o impacto de um gênero textual no ensino médio**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3 Ed., 2005, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Disc Press, 2005. 1CDROM.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Comandos das atividades do LD Aprendendo Português do Brasil, habilidades e elementos evocados para a resolução da atividade.**

<b>Pág.</b>	<b>Comando da questão</b>	<b>Habilidade trabalhada</b>	<b>Elementos evocados para a resolução da atividade</b>
03	Combine as palavras em frases: (O aluno deverá unir sujeitos, verbos de ligação e predicativos do sujeito).	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
04	Ordene as palavras em frases:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
05	Responda, usando os possessivos:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
05	Faça de acordo com o modelo:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
06	Complete com os demonstrativos adequados:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
07	Complete os minidiálogos com este (s), esta (s), esse (s), essa (s), aquele (s), aquela (s):	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
08	Complete com as preposições adequadas, fazendo as combinações necessárias:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
09	Forme palavras com o sentido de profissão, usando os sufixos adequados. Consulte o dicionário.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
12	Faça a associação adequada: O que se diz quando... (O aluno deverá associar as situações de uso da língua às expressões adequadas)	Escrita	Léxico
13	Preencher uma ficha com os dados pessoais.	Escrita	Informações pessoais do aluno
17	Complete as frases com os verbos adequados no presente do indicativo: (trabalhar, tomar, gostar de, estudar, tocar, falar, conversar, continuar).	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
18	Complete as frases com os verbos adequados no presente do indicativo: (receber, responder, beber, vender, correr, escrever).	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
19	Complete as frases com o verbo ter:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural

			da língua
20	Construa frases, usando ter ou ter que de acordo com as gravuras:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
21	Complete com o verbo ir e as preposições adequadas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
22	Faça frases com o verbo ir, combinado as figuras:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua e léxico
23	Responda, usando expressões de futuro:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
24	Complete com o verbo vir, usando ou não preposições:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
25	Escolha uma expressão de tempo para cada frase, variando a sua colocação: (toda semana, sempre, hoje, todo dia, daqui a pouco, amanhã).	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
26	Que horas são? (O aluno deverá escrever as horas por extenso).	Escrita	Léxico
26	Faça a correspondência de acordo com o modelo: É uma hora. São treze horas.	Escrita	Léxico
27	O que está acontecendo? Observe e faça as correspondências das figuras com as frases a seguir:	Escrita	Decodificação de imagens
31	Complete as frases com os verbos adequados no presente do indicativo: (abrir, assistir, discutir, permitir, reunir, partir, decidir).	Escrita	Conteúdo meramente gramatical
32	Escreva os verbos entre parênteses no imperativo. (O aluno deverá completar uma receita de bolo com os verbos).	Escrita	Conteúdo meramente gramatical
33	Coloque os verbos entre parênteses no imperativo:	Escrita	Conteúdo meramente gramatical
33	Dê ordens, usando o imperativo na forma negativa:	Escrita	Conteúdo meramente gramatical
34	O que significam as gravuras? Use o imperativo negativo. (O aluno deverá interpretar as placas de sinalização de trânsito que aparecem nas gravuras, além de uma placa de silêncio).	Escrita	Decodificação de imagens

35	Complete os diálogos, observando o grau de polidez: (O aluno deverá completar os diálogos, levando em consideração os papéis sociais dos personagens).	Escrita	Léxico
36	Complete as frases com os artigos definidos ou indefinidos:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
37	Passe as palavras grifadas para o diminutivo:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
38	Retirar do texto (música: Sinal fechado) todas as expressões de saudação e de cortesia; todos os verbos no presente do indicativo e no imperativo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua + léxico
41	Você leu um texto sobre Belo Horizonte. Fale agora de sua cidade (arquitetura, seu plano cultural, quanto ao lazer).	Escrita	Produção de texto

**APÊNDICE B - Comandos das atividades do LD Avenida Brasil, habilidades e elementos evocados para a resolução da atividade.**

<b>Pág.</b>	<b>Comando da questão</b>	<b>Habilidade trabalhada</b>	<b>Elementos evocados para a resolução da atividade</b>
10	Responda: (utilização do verbo ser)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
10	Complete com os verbos falar, trabalhar, morar, chamar-se.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
11	Observe as ilustrações, escolha o país, a cidade ou o lugar correspondente.	Escrita	Imagem
12	Leia estes comandos. Agora complete os comandos adequadamente e faça o exercício.	Escrita	Léxico
14	Ouçá o diálogo e preencha o bilhete.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
14	Ouçá a fita e escreve os algarismos.	Oral (compreensão) e Escrita	Léxico
16	Relacione: (as figuras dos relógios às horas)	Escrita	Léxico
16	Trabalhem com seus relógios e perguntem as horas.	Oral	Léxico
16	Preencha sua agenda e fale com seus/suas colegas.	Oral	Informações pessoais do aluno
17	Complete: (com possessivos)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
17	Faça frases; (com os objetos que aparecem nas gravuras)	Escrita	Léxico
18	Complete: (como verbo ir)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
18	Combine os elementos e faça frases com o verbo ir:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
19	Converse com seus colegas. (Utilizando o verbo ir)	Oral e Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
19	Faça diálogos, utilizando os elementos abaixo.	Escrita	Produção de texto
20	Após a leitura de programações, organize seu programa de 6ª feira. Depois, explique seu programa	Escrita	Informações pessoais

	para seus/suas colegas.		
21	Ouçã os 3 diálogos e indique a sequência.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
21	Ouçã cada diálogo novamente e responda:	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
21	Leia estas frases da comunicação em aula.	Oral	Leitura
25	Preencha as lacunas: (com os possessivos)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
25	Faça frases com meu, seu, nosso.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
25	Preencha as lacunas com gostar de.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
25	Faça perguntas com gostar de = artigo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
26	Fale com seus colegas. (sobre coisas que gostam de comer ou beber)	Escrita	Informações pessoais do aluno
26	Faça frases. (como verbo estar)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
26	Complete o texto, (Com o verbo estar)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
27	Complete (com o verbo querer)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
27	O que você quer fazer depois da aula/no fim de semana/nas férias. Pergunte ao seu colega e relate para a classe.	Oral	Informações pessoais do aluno
28	Você vai ouvir dois diálogos. Depois de ouvi-los, marque com X.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
28	Ouçã o diálogo 01 novamente e responda:	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
	Ouçã o diálogo 02 novamente e responda:	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
28	Aqui estão três títulos para o anúncio da página 29. Qual é o correto?	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto

29	O anúncio diz que... (informação principal)	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
29	<p>Trabalhe com o cardápio da página 23.</p> <p>Almoçando...</p> <p>Hoje está quente e você está com pressa. O que vai pedir?</p> <p>Hoje está muito frio e você está com muita fome. O que vai pedir?</p> <p>Jantando...</p> <p>Você não quer um jantar com muitas calorias. O que vai pedir?</p> <p>É dia de seu aniversário. Você quer algo especial. O que vai pedir?</p>	Oral	Conhecimento de mundo do aluno + léxico

**APÊNDICE C - Comandos das atividades do LD Estação Brasil, habilidades e elementos evocados para a resolução da atividade.**

<b>Pág.</b>	<b>Comando da questão</b>	<b>Habilidade trabalhada</b>	<b>Elementos evocados para a resolução da atividade</b>
11	Em sua cultura, há muita preocupação com a estética do corpo e com o envelhecimento? Se necessário, reformule a lista com frases que caracterizem os aspectos femininos em seu universo cultural; A partir da lista que você acabou de reformular, observe quais as advertências que poderiam se aplicar ao universo masculino e inclua outras que julgar representativas de sua cultura; segundo o padrão de humor da autora, você poderia se considerar uma pessoa elegante?	Escrita	Cultura + informações implícitas e/ou explícitas no texto + informações pessoais do
12	Há um texto - Chega de reclamar (O essencial, 1999, p. 21) e o comando da questão é o seguinte: E aí, reclamando que a lista está comprida? Aumente-a um pouco mais...	Escrita	Produção de texto
13	Há diversas situações que representam regras sociais no Brasil (no momento de cumprimentar alguém, despedir-se, receber um presente, utilizar de polidez para recusar um convite). Considerando as situações, o aluno deverá responder aos questionamentos: Em sua cultura, há comportamentos semelhantes? E quanto às diferenças? O que mais lhe pareceu estranho?	Oral	Cultura + posicionamento do aluno
15	Entreviste seu colega ou seu professor a respeito das situações colocadas a seguir. Observe as soluções que ele daria para cada um dos casos e anote suas respostas, que poderão ser menos ou mais sutis. Suponha que: Sua casa é seu local de trabalho e	Oral e Escrita	Produção de texto + posicionamento do aluno

	<p>seu vizinho é músico aposentado que toca piano dia e noite. Isso o desconcentra demais e prejudica sua produção;</p> <p>Sua secretária tem se vestido inadequadamente: saias curtas demais e decotes insinuantes;</p> <p>Você e alguns amigos decidem viajar em férias. O roteiro decidido não o agrada;</p> <p>Você está presidindo uma reunião e um dos membros atende o celular pela segunda vez;</p> <p>Seu carro “pifou” na rua e você teve de chamar um serviço de emergência. A conta apresentada, no final, foi absurda;</p> <p>No restaurante, você pediu carne bem passada. Ao cortá-la, percebe que está sangrando;</p> <p>Você é bastante exigente com o cuidado de suas roupas. Sua empregada anda passando mal suas camisas (ou seus vestidos);</p> <p>Você está prestes a sair para o teatro e o telefone toca. É um (a) amigo (a) que o cumprimenta e, imediatamente, começa a contar uma longa história.</p>		
17	<p>Quem é que já não passou por uma situação embaraçosa? Relate para os colegas e/ou professor algumas das suas experiências.</p>	Oral	Informações pessoais do aluno
18	<p>Há um texto intitulado Em Roma, com os romanos (Você s/a, abril, 2000, p.135) sobre costumes de diversos países, o comando da questão é:</p> <p>E sobre o Brasil, o que você diria? Se você está no Brasil, converse com alguns brasileiros a respeito do assunto e peça que eles lhe forneçam algumas “dicas” sobre comportamentos típicos da cultura do país.</p> <p>Seu país está na lista (do texto)? Se está, responda: as regras de comportamento listadas correspondem, na sua opinião, à</p>		Posicionamento do aluno + informações pessoais do aluno

	realidade? Se seu país não está incluído, acrescente-o à lista e dê algumas dicas de comportamento para um suposto estrangeiro.		
21	Há um texto sobre diferenças culturais (Adaptado de Intercultural Communication, Scollon & Scollon, 1995) e o comando da questão é o seguinte: Como você pode perceber, os dois homens tentaram respeitar a cultura um do outro, mas ainda assim, houve desencontros. Discutam as razões de eles terem levado diferentes impressões da situação que viveram.		Informações implícitas e/ou explícitas no texto
22	Há duas situações que revelam preconceito, na primeira, as autoras deixam isso explícito e o segundo comentário deverá ser feito pelo aluno. E após esse comentário, o comando continua: Cada um de nós tem seus diferentes estereótipos e diferentes visões sobre diferentes assuntos (visão romântica, pessimista, irônica, visão que cada um faz de si mesmo, visão que cada um faz de nós, visão que fazemos dos outros. Agora vamos trabalhar um pouco com estas questões: Você, por exemplo, pensa o que quando pensa em casamento, divórcio, religião, homossexualismo, adolescência, tabagismo, política, medicina alternativa e cirurgia plástica?	Escrita	Posicionamento do aluno + informações implícitas e/ou explícitas no texto
24	Você conhece bem seus colegas? Siga as instruções abaixo para participar de um jogo de revelações. 1. Escolha um de seus colegas e um dos assuntos expostos no exercício anterior (casamento, divórcio, religião, homossexualismo, adolescência, tabagismo, política, medicina alternativa e cirurgia plástica); 2. Exponha para a sala o que você acha que este seu colega pensa	Oral	Posicionamento do aluno + informações pessoais do aluno

	<p>sobre o referido assunto;</p> <p>3. Agora peça que este seu colega exponha sua própria opinião sobre o assunto;</p> <p>4. A opinião que você achou que o colega teria corresponde à que ele apresentou? Confronte a visão que você tinha de seu colega com a visão que ele tem de si;</p> <p>5. Finalmente, confronte suas opiniões sobre os diversos assuntos (sugeridos no exercício anterior) com as de seus colegas.</p>		
25	<p>Há um áudio sobre “sotaque cultural” e o comando da questão é o seguinte:</p> <p>Converse com o colega ao lado ou professor sobre as considerações do professor (autor do texto sobre “sotaque cultural”) e resuma, em um parágrafo, o que você entendeu por “sotaque cultural”:</p>	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
25	<p>Tente se lembrar de situações em que, mesmo com desempenho linguístico apropriado, tenha ocorrido um “descompasso” na interação, causada pela utilização de regras culturais diferentes entre os participantes. Um exemplo que poderia provocar embarços: tocar o ombro de alguém (que não tem esse hábito em seu ambiente cultural) ao cumprimentá-lo (la). Depois de anotar as situações ocorridas, troque idéias com os colegas e professor.</p>	Oral e Escrita	Informações pessoais do aluno
26	<p>Há um áudio de uma propaganda (um casal discutindo sobre questões domésticas). Os comandos são:</p> <p>Inicialmente, o que gera a discussão do casal?</p> <p>Qual a principal queixa da mulher em relação ao marido?</p> <p>O anúncio sugere que a mulher trabalha apenas em sua casa (é o que chamamos “dona de casa”). Discuta a com os colegas e/ou</p>	Oral e Escrita	Posicionamento do aluno + informações implícitas e/ou explícitas no texto + produção de texto

	<p>professor o relacionamento deste casal e imaginem o perfil de cada um deles (idade, classe social, valores). Uma situação como essa seria comum em seu ambiente cultural?</p> <p>Agora, elabore uma propaganda da mesma lavadora, tomando por base um casal que tenha um outro perfil. Como seria o diálogo entre eles?</p>		
30	<p>Ao contrário do que acontece em países de economia estável, as moedas no Brasil, principalmente em fases de maior inflação, são olhadas com certo descaso. A falta de tradição no uso das moedas talvez seja responsável por provocar situações como a relatada no texto. Discuta com seu colega: Você acha que a falta de tradição no uso das moedas seja responsável pela situação de Dona Waldirene (personagem do texto A Incrível história das moedas rejeitadas) enfrentou?</p>	Oral	Posicionamento do aluno
31	<p>Dona Waldirene (personagem do texto A Incrível história das moedas rejeitadas) manda um fax para o Banco Central. Redija o fax que ela teria escrito, fazendo o relato de toda a situação e exigindo providências para a solução do problema.</p> <p>Agora, usando a mesma metáfora do texto, vamos ver <i>o outro lado da moeda</i>, isto é, a posição do Banco Boa Vista.</p>	Escrita	Produção de texto
32	<p>Os dados da pesquisa abaixo revelam o índice de reprovação dos serviços privatizados na época Consumidor reprova serviços privatizados (O Estado de São Paulo, 01/08/1999). Relate a interpretação desses dados, dando sequências aos parágrafos da notícia que foram retirados.</p>	Escrita	Produção de texto + informações implícitas e/ou explícitas no texto
35	<p>Veja a seguir a justificativa da Telefônica, diante das reclamações da população</p>		Conhecimento de mundo do aluno + informações

	durante o período em que houve mudanças no sistema para a entrada da nova operadora. Esclarecimento à população (O Estado de São Paulo, 07/07/1999). Você tem notícias de como estão os serviços telefônicos no Brasil? Compare-os com os de seu país.		peçoais do aluno		
39	Após a leitura do texto Clientes de shoppings ignoram leis antifumo (O Estado de São Paulo, 07/07/1999), o comando da questão é o seguinte: 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. <table border="1" data-bbox="343 1048 762 1104"> <tr> <td>A favor</td> <td>Contra</td> </tr> </table>	A favor	Contra	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
A favor	Contra				
39	Há uma lei antifumo para lugares públicos ou privados em seu país? Em caso afirmativo, explique como funciona. É possível fumar no seu local de trabalho? Você concorda ou não com essa determinação?	Oral	Informações pessoais do aluno		
40	Discuta com seus colegas: Você certamente tem amigos fumantes e não-fumantes. Como se dá a relação do grupo diante dessa diferença? Em uma conversa informal, você admitiria piadas envolvendo diferenças sociais ou raciais? Quais atitudes você classificaria como politicamente incorretas? Entre elas, quais você seria capaz de relevar e quais você rejeitaria incondicionalmente?	Oral	Posicionamento do aluno		
40	Após a leitura do texto Você acha que o CLIENTE é mesmo um REI? (Exame, 10/03/1999), qual a opinião mais próxima e mais distante de seu ponto de vista?	Escrita	Posicionamento do aluno + informações implícitas e/ou explícitas no texto		
42	O tema é: O cliente tem sempre	Oral	Produção de texto		

	<p>razão?</p> <p>Entreviste colegas de trabalho e prepare uma exposição oral sobre o assunto. Você deverá apresentar o perfil dos entrevistados para contextualizar a opinião de cada um.</p>		
43	<p>Segue abaixo a carta de um cliente não satisfeito com um produto adquirido. Suponha que você trabalhe na empresa que recebeu a reclamação e responda adequadamente ao cliente.</p>	Escrita	Produção de texto
45	<p>Após a leitura do texto Cobrança indevida (O Estado de São Paulo), publicado na coluna Seus Direitos, (na qual clientes podem exigir seus direitos a quaisquer empresas), o comando da questão é o seguinte:</p> <p>Em seu país ocorre esse tipo de situação? O que você acha de uma demora de meses para a possível solução do problema? Avalie se a resposta do banco teria deixado a cliente satisfeita.</p>	Oral	Posicionamento do aluno + informações pessoais do aluno
46	<p>Após a leitura da queixa de uma cliente do estacionamento Pare Bem, o comando da questão é o seguinte:</p> <p>Continue a justificativa iniciada abaixo como se você fosse o diretor do estacionamento Pare Bem. Responda à reclamação decidindo-se ou não pelo reembolso à cliente.</p> <p><i>A Pare Bem estacionamentos esclarece aos leitores que nosso manobrista presta serviços para a cliente há 3 anos. Ao verificar o defeito da marcha, informou o responsável, que comunicou o fato à cliente.</i></p> <p>Agora, troque com um colega o texto que você escreveu como diretor do estacionamento Pare Bem. Desta vez, posicione-se como cliente e avalie se o texto despertaria agradecimento. Se este é o caso, responda</p>	Escrita	Produção de texto + posicionamento do aluno

	agradecendo. Caso contrário, demonstre indignação e indique que medidas tomará contra o estacionamento.		
49	Na entrevista que você vai ouvir, antes de fazer comentários sobre a foto, Humberto de Castro fala um pouco de sua vida. Enquanto ouve, faça anotações sobre os dados fornecidos: o início de sua carreira, sua experiência profissional, seu cotidiano de trabalho. Suponha que você seja redator de uma revista especializada em fotografia. Com base em suas anotações, elabore um artigo sobre Humberto de Castro.	Oral e Escrita	Produção de texto + informações implícitas e/ou explícitas no texto
50	No Brasil, é muito comum haver distribuição de panfletos publicitários nos sinais fechados de ruas e avenidas. Elabore um folheto de promoção da Fiat Tempo depois de ouvir sua propaganda no áudio.	Oral e Escrita	Produção de texto
54	Após a leitura do texto O Fator Humano (Exame, 12/08/1998), o comando da questão é o seguinte: Atualmente, há uma tendência, no discurso das empresas, de valorização do fator humano. Esse tema deverá ser discutido em um curso especial (ou palestra) para gerentes, que você ministrará em sua empresa. Observe que o texto traz uma série de afirmações sobre o assunto. Escolha, pelo menos 4 que você considera essenciais para serem os tópicos de discussão de sua palestra. Para ilustrar sua fala, você pode utilizar gráficos, dados ou frases de efeito em retroprojeter ou lousa.	Oral e Escrita	Produção de texto
5	Com base no anúncio imaginário da Harley Onde esta Wally? – é muito difícil achar no Brasil o tipo Harley (Exame, 12/08/1998),	Escrita	Posicionamento do aluno

	trace o perfil do executivo ideal para a empresa em que você trabalha (ou para uma grande empresa a sua escolha).				
56	<p>Após a leitura do texto Onde está Wally? – é muito difícil achar no Brasil o tipo Harley (Exame, 12/08/1998), o comando da questão é o seguinte:</p> <p>O que você imagina que seria a técnica de mapeamento cerebral a que se refere Simon Franco? Posicione-se a favor ou contra a adequação desse procedimento para a busca de executivos com talento. Se necessário, pesquise sobre a referida técnica para obter dados mais específicos.</p>	Oral	Posicionamento do aluno + informações pessoais do aluno		
57	<p>Após a leitura do texto Stress sem culpa (revista Ícaro Brasil, novembro de 2001), os comandos são:</p> <p>Ser workaholics é defeito ou qualidade? Você se acha um workaholics?</p> <p>Defeitos e qualidades... Você saberia enumerar quais são suas maiores qualidades e seus piores defeitos como profissional?</p> <p>Sérgio, César e Mark tiveram essa coragem. Vejamos o que eles nos dizem. Leitura do texto Minha maior qualidade, meu maior defeito (Você s/a, abril de 2000, p. 102).</p>	Oral e Escrita	Posicionamento do aluno + informações pessoais do aluno		
60	<p>Após a leitura do texto Minha maior qualidade, meu maior defeito (Você s/a, abril de 2000, p. 102)., faça um levantamento das qualidades e defeitos apontados nos depoimentos dos três executivos;</p> <table border="1" data-bbox="347 1787 762 1843"> <tr> <td>Qualidades</td> <td>Defeitos</td> </tr> </table> <p>Agora faça uma autoanálise de qualidades e defeitos e escreva seu próprio depoimento.</p>	Qualidades	Defeitos	Escrita	Produção de texto + informações implícitas e/ou explícitas no texto
Qualidades	Defeitos				
61	São apresentadas seis situações relacionadas a ambientes de trabalho, o comando da questão é	Escrita	Posicionamento do aluno + informações		

	<p>o seguinte:          Analise as situações. Em seguida, indique na tabela a seguir, os principais problemas enfrentados em cada uma delas e as soluções que julgar adequadas. Você pode consultar, logo abaixo da tabela, uma lista de possíveis soluções para as situações apresentadas: Demitir imediatamente; Chamar para uma conversa particular; Gravar conversas sem que a pessoa perceba; Fazer de conta que não entendeu; Aceitar o convite; Pedir que a pessoa se retrate; Escolher por meio de sorteios, Escolher aleatoriamente; Passar a responsabilidade de escolha para sua secretária ou assistente; Ceder a pressões</p> <table border="1" data-bbox="338 974 759 1030"> <tr> <td>Problemas</td> <td>Soluções</td> </tr> </table>	Problemas	Soluções		implícitas e/ou explícitas no texto
Problemas	Soluções				
63	<p>Há muitas expressões idiomáticas que incluem as palavras cão e cachorro:          Que vida de cão!          Esta vida é boa pra cachorro!          Esta vida é ruim pra cachorro!          Assim como na foto, nem sempre há muita lógica nessas expressões. Então, mergulhe no inusitado e faça uma narrativa sobre o cãozinho do fusca (na foto).</p>	Escrita	Produção de texto		
67	<p>À medida que aumenta o estresse, ganham força as terapias para o seu combate: massagens, florais, cromoterapia e uma série de produtos auxiliares para o relaxamento (saís de banho, massageadores, incensos, velas aromatizadas, almofadas, travesseiros, etc.).          Faça um comentário sobre a eficácia, ou não, de cada um dos produtos.</p>	Escrita	Produção de texto		
67	<p>Relate suas experiências relacionadas às terapias de combate ao estresse, confrontando-as com as de seus</p>	Oral	Informações pessoais do aluno		

	colegas. A seguir, caso tenha uma “receita” especial de relaxamento, enuncie-a.		
67	No seu ambiente de trabalho e/ou estudo há preocupação com a qualidade de vida dos envolvidos? Justifique sua resposta.	Escrita	Informações pessoais do aluno
70	Destaque os cinco fatores (para a obtenção de sucesso) que você considerou mais importantes e confronte com os seus colegas para discutirem os resultados.	Oral	Posicionamento do aluno
71	Como você deve ter observado, na listagem acima, há fatores de ordem mais subjetiva e fatores de ordem mais objetiva. Que tendência se revelou nos resultados?	Escrita	Posicionamento do aluno + informações implícitas e/ou explícitas no texto
73	Após uma lista de livros de autoajuda, o comando é o seguinte: Para você, qual a validade desse tipo de livro para a obtenção de sucesso?	Escrita	Posicionamento do aluno
75	Após o horóscopo, o comando é o seguinte: Você costuma conferir seu horóscopo no jornal? Acredita nele? Converse com seu colega e/ou professor e anote qual o signo dele. Para a próxima aula, recorte de um jornal do dia o horóscopo de seu signo e do seu colega e/ou professor. Se for um jornal de seu país, traduza-o para o português. Discuta a orientação dos diferentes horóscopos com os colegas.		Posicionamento do aluno + informações pessoais do aluno
76	Após a audição de dois estudantes de uma faculdade de comunicação a respeito da literatura de autoajuda, Explícite as diferenças de cada opinião. Explícite os argumentos e os contra-argumentos e ressalvas apresentados por eles. Dê o seu depoimento pessoal a respeito dos livros de autoajuda.	Oral e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto + informações pessoais do aluno + posicionamento do aluno + produção textual

	<p>Suponha que você seja um editor e tenha que escolher um, entre vários livros de autoajuda para ser publicado. Que conteúdo atrairia maior vendagem? Qual seria o título adequado para este conteúdo?</p> <p>Agora, escreva o texto da contracapa desse livro. Inclua um resumo do conteúdo e destaque a relevância de sua leitura. Se quiser, utilize alguns argumentos defendidos por Égea e Rubens em seus depoimentos ([áudio]). Leia o texto o submeta-o à apreciação do seu professor e colegas. Você acha que eles comprariam o livro?</p>		
79	<p>Depois de ouvir o anúncio, responda: O que a promoção oferece? Suponha que a FNAC tenha decidido ampliar essa promoção. Elabore o texto com a nova campanha, acrescentando outras vantagens ao consumidor.</p>	Escrita	Produção de texto + informações implícitas e/ou explícitas no texto

**APÊNDICE D - Comandos das atividades do LD Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros, habilidades e elementos evocados para a resolução da atividade.**

<b>Pág.</b>	<b>Comando da questão</b>	<b>Habilidade trabalhada</b>	<b>Elementos evocados para a resolução da atividade</b>
02	O senhor <u>é</u> engenheiro? Sou, sim. Seguir o modelo – muda a profissão, a estrutura é a mesma.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
02	O senhor <u>é</u> engenheiro? Não, não sou. Seguir o modelo – muda a profissão, a estrutura é a mesma.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
02	De onde o senhor <u>é</u> ? Sou de Belo Horizonte. Seguir o modelo – muda o lugar, a estrutura é a mesma.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
03	Onde o senhor mora? Moro <u>em</u> Belo Horizonte; <u>no</u> Rio de Janeiro; <u>na</u> Av. Paulista.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
05	Complete com <u>ser</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
06	Complete: (verbos entrar, morar e falar)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
06	Complete com estar	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
07	Fazer perguntas com o verbo estar, a partir das respostas dadas.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
08	A cada imagem corresponde a uma frase. Qual <u>é</u> ?	Escrita	Decodificação de imagens
09	Complete o diálogo. Use <u>você</u> .	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua + léxico
09	Ditado de texto	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
11	Complete com um, uma:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
11	Para onde vamos? Vamos para o centro. Seguir o modelo – muda o lugar, a estrutura é a mesma.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua

12	Complete com <u>ir</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
12	Eu vou de ônibus para a cidade. Seguir o modelo – muda o meio de transporte, a estrutura é a mesma.		Conhecimento gramatical/estrutural da língua
13	Há um ponto de ônibus nesta esquina. Formar frases com haver, seguindo o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
13	Completar com <u>de</u> ou <u>gosta de</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
13	Esses prédios são antigos. Gosto <u>deles</u> . Essas casas são modernas. Gosto <u>delas</u> . Repetir o verbo “gosto” + deles ou delas	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
14	Gosto <u>do</u> aeroporto de Paris. Gosto <u>da</u> parte velha da cidade. Completar com do ou da.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
14	O aeroporto desta cidade é antigo. Completar com <u>desta</u> .	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
15	Complete com ter:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
15	Você tem dinheiro? Não, não tenho dinheiro. Tenho cheque. Seguir o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
16	A cada imagem corresponde a uma frase. Qual é?	Escrita	Decodificação de imagens
17	Complete com meu, minha, meus e minhas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
18	Complete: (verbos atender, comer, beber, vender, aprender, escrever)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
18	Complete: (entrar, morar, falar, andar, comprar, comer, beber, vender, mostrar, trabalhar)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
19	Ele está atendendo um cliente agora. Completar com o presente contínuo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
19	Passa atividade para o negativo (oralmente).	Oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua

20	O que eles estão fazendo agora? Use os verbos mostrar, escrever, andar, trabalhar, comprar, vender, conversar.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
21	Complete com o vocabulário da leitura.	Escrita	Léxico
21	Coloque em ordem (o diálogo):	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
22	A cada imagem correspondem duas orações. Quais são?	Escrita	Decodificação de imagens
24	Responda (informações explícitas do texto):	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas do texto
24	Complete com <u>poder</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
24	Você pode preparar o jantar/ Sim, eu posso. Seguir o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
25	O que você vai tomar? Vou tomar uma cerveja. Seguir o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
25	Você vai tomar café? Sim, vou tomar um café. Seguir o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
25	Eu/comprar/casa Eu vou comprar uma casa. Seguir o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
26	Complete com <u>ser</u> ou <u>estar</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
26	Complete a pergunta e a resposta com <u>ser</u> ou <u>estar</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
27	Onde está Mariana? Ela está em casa. Seguir o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
27	Como vamos para o centro? Vamos de ônibus. Repetir a pergunta.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
27	Ele está com fome. O que ele vai comer? Ele vai almoçar Seguir o modelo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
28	Responda com <u>depois de/do/da</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
28	Responda com <u>antes de/do/da</u> :	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua

30	Passe para o plural as palavras grifadas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
30	Passe para o plural as palavras grifadas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
30	Passe para o plural as palavras grifadas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
30	Passe para o plural as palavras grifadas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
31	Responda (retirar informações explícitas do texto):	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas do texto
31	Risque o que é diferente:	Escrita	Léxico
31	Prepare um cardápio bem brasileiro com as palavras abaixo:	Escrita	Produção de texto

**APÊNDICE E - Comandos das atividades do LD Sempre amigos - Fala Brasil para jovens, habilidades e elementos evocados para a resolução da atividade.**

<b>Pág.</b>	<b>Comando da questão</b>	<b>Habilidade trabalhada</b>	<b>Elementos evocados para a resolução da atividade</b>
03	Use “você, o senhor, a senhora” para completar os diálogos.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
05	Complete o diálogo a seguir	Escrita	Léxico
06	Monte um diálogo a partir do roteiro sugerido.	Escrita	Produção de texto
07	Faça um levantamento dos objetos que aparecem nas gravuras e, se preciso, consulte um dicionário para aprender seus nomes em português.	Escrita	Léxico
09	Escrever a hora que o relógio está marcando.	Escrita	Decodificação de imagens
11	Para responder as perguntas a seguir, leia com atenção as informações sobre cada um dos personagens:	Escrita	Informações implícitas e/ou implícitas no texto
14	Após a leitura do texto No mundo das adivinhas, de Hildebrando André, os comandos são os seguintes: Você sabe a resposta da terceira adivinha de Flávio? Tente descobrir e confira a resposta no pé da página. Imagine que foi o prêmio de Pedrinho e termine a história com suas palavras. Você conhece adivinhas na sua língua? Converse com seus colegas. Vocês podem se reunir em grupos para passar as melhores adivinhas que vocês conhecem para o português. Depois, façam um concurso entre os grupos.	Oral e Escrita	Produção de texto + léxico
16	Monte diálogos a partir das seguintes sugestões: Jorge liga para a casa de seu amigo Júlio. O pai de Júlio atende, diz que saiu e pergunta a Jorge se ele quer deixar recado; Telefone para uma amiga e	Oral e Escrita	Produção de texto

	<p>convide-a para ir ao cinema;          Telefone para um amigo e comente sobre o jogo do dia anterior;          Telefone para a cozinha do hotel e peça um sanduíche;          Você liga para um boliche e pergunta a que horas abre, se paga para entrar e se tem consumação mínima.</p>		
17	<p>A menina da poesia tem, como muitos brasileiros, dificuldade em dizer não. Leia com atenção cada uma das estrofes e discuta com seus colegas o dilema da personagem.</p>	Oral e Escrita (compreensão)	<p>Informações implícitas e/ou explícitas no texto</p>
18	<p>A partir de um mapa, monte diálogos a partir das sugestões:          Fernanda mora no prédio rosa atrás do Tênis Clube e Flávia, na casa em frente ao cinema.          Imagine que você é o João.          - Alô?          - Oi. João, aqui é a Fernanda. Tudo bem?          - Tudo. Você vai ao churrasco na casa da Flávia?          - Vou. Você podia me explicar como se chega lá?          - Claro. Saindo da sua casa você...</p>	Oral e Escrita	<p>Produção de texto + decodificação de imagens</p>
20	<p>Imagine que você é o garçom. Anote os pedidos da turma e continue o diálogo acima, incluindo os pedidos de bebida.          Sugestões: suco de laranja, coca-cola, guaraná, soda, vitamina.</p>	Oral e Escrita	<p>Produção de texto + léxico</p>
20	<p>Monte frases com o vocabulário abaixo:</p>	Escrita	<p>Conhecimento gramatical/estrutural da língua</p>
22	<p>Descreva uma arte (ou travessura) que você tenha feito. Se você é muito comportado (a) (será?), conte de uma outra pessoa que está sempre pintando o sete. Leia a história para seus colegas do grupo.          Agora, cada grupo cria uma história e lê para a classe.</p>	Oral e Escrita	<p>Produção de texto</p>
22	<p>Leia atentamente as duas colunas</p>	Escrita	<p>Conhecimento</p>

	abaixo. Depois, cobrindo a coluna da direita, tente dar o feminino das frases a esquerda (atenção também aos adjetivos).		gramatical/estrutural da língua
23	A partir da letra da música Aquarela, seguem os seguintes comandos: Complete os espaços em branco. Relacione a coluna da esquerda com a ação da direita. Lendo a poesia Aquarela é fácil de imaginar o desenho sendo criado. Agora, que tal criar um texto inspirado em uma gravura ou desenho feito por você mesmo?	Escrita	Produção de texto + léxico
04	O professor distribui vários objetos entre os alunos. Em seguida, ele aponta para um dos objetos e diz: Seu livro? E o aluno: meu livro A caneta de Pedro, o aluno: a caneta dele.	Oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
05	Complete com pronomes possessivos:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
07	O professor e a classe escolhem algumas personalidades, como por exemplo Michael Jackson, Xuxa, Madona, Antonio Banderas, um presidente, etc. A classe é dividida em grupos e cada grupo escolhe um colega para representar essa personalidade. Cada grupo monta uma entrevista e apresenta para a classe, que deverá votar na melhor apresentação.	Oral e Escrita	Produção de texto
09	Escreva os números	Escrita	Léxico
10	Leia em voz alta.	Oral	Leitura
13	Complete: (o diálogo)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
14	Distribuir vários objetos pela sala. O professor pergunta: - Essa caneta aqui é sua? Os alunos respondem...	Oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
16	Complete os diálogos dirigidos com os pronomes demonstrativos	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural

	adequados:		da língua
02	Complete como verbo ser no presente:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
03	Numere a coluna 2 dando sentido à frase.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
07	Complete com os verbos ser e estar.	Escrita	Conteúdo meramente gramatical
09	Complete os diálogos dirigidos com os verbos entre parênteses no presente.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
10	Amanhã o time de nossa escola vai jogar contra... Continue a narração com suas idéias. Você pode usar, se quiser, algumas das sugestões abaixo. Sábado à tarde vai ser o aniversário de Alexandre e nós vamos fazer um churrasco.	Oral	Produção de texto
11	Você telefona para essas colegas e pede para falar com elas. Alguém atende. Monte diálogos a partir das gravuras abaixo.	Oral	Produção de texto + decodificação de imagens
13	Complete com o verbo no passado.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
15	Agora que fizemos uma revisão, complete os diálogos com o tempo adequado.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua

**APÊNDICE F - Comandos das atividades do LD Tudo bem! Português para a nova geração. Volume 1, habilidades e elementos evocados para a resolução da atividade.**

<b>Pág.</b>	<b>Comando da questão</b>	<b>Habilidade trabalhada</b>	<b>Elementos evocados para a resolução da atividade</b>
03	Substitua alguns sujeitos por pronomes pessoais e coloque o verbo ter na forma correta:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
04	O que você tem em comum com seus amigos?	Escrita	Informações pessoais do aluno
05	Use os verbos ter e ser e complete o texto:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
06	Complete os espaços com os verbos ser e estar e, em seguida, verifique as respostas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
06	Complete de acordo com o texto da página anterior.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas
07	Complete as frases com os adjetivos possessivos (pronomes) referentes às pessoas entre parênteses:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
07	Que apelidos carinhosos você daria aos colegas abaixo?	Escrita	Informações pessoais do aluno
08	Veja as fotos e adivinhe quem é. Você conhece estas pessoas?	Escrita	Decodificação de imagens
09	O que se comemora em cada mês do ano em seu país? Compare sua resposta com as de um colega.	Escrita	Informações pessoais do aluno
10	Fale de sua rotina.	Oral	Informações pessoais do aluno
10	Entreviste um colega sobre sua rotina diária e, depois, passe essas informações para a classe.	Oral	Informações pessoais do aluno
10	Os verbos dos quadros foram retirados dos textos. Encontre seu lugar no texto e conjugue-o adequadamente:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
11	Responda às perguntas. Veja o exemplo: Você faz careta quando está zangado? Sim/não, eu <u>não</u> faço, mas <u>minha irmã</u> faz.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
12	Leia o texto acima e responda (informações explícitas):	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto

13	O aluno A lê o texto 1 e o aluno B lê o texto 2. Ambos devem preparar perguntas cujas respostas esperam encontrar no texto do colega. Aquele que conseguir mais respostas às suas perguntas deve ser premiado pelo professor ou pelo próprio colega.	Oral e Escrita	Informações implícitas no e/ou explícitas no texto
13	Você é muito curioso e quer saber tudo ou quase tudo sobre seu colega novo da sala. Bombardeie-o de perguntas e depois o apresente à classe. Anote somente palavras-chave para ajudá-lo a lembrar das informações. Preencha o quadro abaixo: Após passe as informações a todos os colegas da sala.	Oral e Escrita	Informações pessoais do aluno
14	Complete os espaços em branco com o verbo na 3ª pessoa do singular no Presente Simples e resolva a charada.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
15	Ouçã André Alves e Solange Bolanho se apresentando e complete o quadro abaixo. O que eles têm em comum?	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
19	De acordo com a árvore genealógica da pág. 18, complete as frases abaixo:	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
19	Agora faça a sua árvore genealógica e prepare frases com as acima para que seus colegas as completem.	Escrita	Informações pessoais do aluno
20	Como se escreve por extenso? (números ordinais e fracionários)	Escrita	Léxico
21	Escolha um dos adjetivos do quadro da página anterior e complete as frases:	Escrita	Léxico
21	Trabalhe em pares. Olhe ao seu redor e faça uma lista de objetos ou pessoas colocando um adjetivo para cada um deles. Você tem cinco minutos! Depois verifique com seu colega: quem conseguir usar o maior número de palavras com adjetivos variados vence.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua + léxico
21	Trabalhe em pares. O aluno A lê o texto A, e o aluno B lê o texto B. Observando o mesmo desenho da pág. 22, tentem descobrir o	Escrita	Decodificação de imagem

	nome dos personagens.		
22	Escreva o que cada personagem do exercício 5ª está fazendo neste momento.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
22	Ouçã os sons e escreva o que você acha que está acontecendo neste momento.	Oral (compreensão) e Escrita	Lúdico
23	De acordo com o texto, responda V (verdadeiro) e F (falso). Corrija as informações incorretas.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
23	De acordo com o horário e informações do quadro, diga o que cada pessoa da família de Felipe <u>está fazendo agora</u> .	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
24	Ligue as frases e complete de acordo com o texto.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
26	O que está faltando? Preencha as lacunas. (preposições)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
26	O aluno A vai ler a descrição de uma sala e a localização dos objetos indicados abaixo. O aluno B vai observar o desenho, colocando os objetos no seu devido lugar.	Oral e Escrita	Decodificação de imagem
27	Coloque os verbos no tempo correto e complete os diálogos.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
28	Adivinhação. (Completar com verbos)	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
31	Vamos ver se entendeu tudo o que leu! Responda às perguntas, de acordo com o texto.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
32	Vamos fazer um resumo da rotina de João? A classe é dividida em dois grupos: A e B. Primeiro, os alunos trabalham individualmente. Assim, os alunos do grupo A usam somente substantivos para escrever o resumo, enquanto os alunos do grupo B usam somente verbos para fazer o mesmo. Depois trabalham todos os alunos do grupo A juntos e fazem um só resumo. Idem para o grupo B.	Oral e Escrita	Produção de texto + lúdico
33	Escreva agora sobre sua rotina usando apenas substantivos ou	Escrita	Informações pessoais do aluno

	verbos.		
34	Coloque os verbos no pretérito perfeito do indicativo:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
34	Alguns verbos vêm acompanhados de “se”. Quais são eles? Leia, novamente, o texto: A manhã der João, na pág. 27 e circule os verbos acompanhados do pronome Se.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
35	Relacione as três colunas formando frases e escreva-as abaixo:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
35	Complete as frases:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
36	Coloque os verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo e complete as frases:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
36	Que tal escrever um diário? No final do dia escreva o que aconteceu com você.	Escrita	Informações pessoais do aluno
36	Ouçã o diálogo e responda:	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
36	Agora, faça uma lista dos verbos que apareceram no diálogo, no pretérito perfeito, e formule uma pergunta com cada verbo para os colegas da sala.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
37	Antes de ler o texto abaixo, trabalhe o seguinte vocabulário. Relacione as duas colunas e substitua as definições pelas palavras em negrito no texto:	Escrita	Léxico
37	Responda: (questões relacionadas ao texto)	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
38	Muitas de nossas palavras são de origem indígena. Ouça a canção, distribua algumas das palavras e cante com sua turma.  Lugares, bichos , frutas/legumes	Oral e Escrita	Léxico
38	Relacione as palavras abaixo às figuras:	Escrita	Léxico
39	Hoje é segunda-feira/dia de aula! Imagine dois índios do Xingu, um		Produção de texto

	antes da modernização e o outro, com a influência da civilização, descrevendo seu fim de semana à professora. Comece assim: Ontem, eu... No sábado, eu...		
39	Complete as frases abaixo, observando as figuras.	Escrita	Decodificação de imagens + conhecimento gramatical/estrutural da língua
40	Ouçã os diálogos escreva os nomes dos personagens e o que cada um deles fez ontem.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
41	Ouçã as dicas sobre algumas localidades, animais, eventos ou personalidades famosas do Brasil. Anote as descrições e identifique quais são. Escreva abaixo:	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto

**APÊNDICE G - Comandos das atividades do LD Bem-Vindo!, habilidades e elementos evocados para a resolução da atividade.**

<b>Pág.</b>	<b>Comando da questão</b>	<b>Habilidade trabalhada</b>	<b>Elementos evocados para a resolução da atividade</b>
03	Estude a página 10 e preencha os espaços com os verbos ter, ser e estar: Agora ouça o áudio e corrija suas respostas.	Oral (compreensão) e Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
04	Complete com os verbos ter, ser e estar: e ligue-os às respectivas respostas:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
04	Formule perguntas e respostas para cada uma das informações e, depois, escreva um parágrafo apresentado a personagem: (Pelé, Gilberto Gil e Lula)	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
04	Cada aluno deve trazer uma foto de seu ídolo. Através de perguntas e respostas (sim/não) e algumas dicas, os colegas deverão adivinhar quem é a personagem.	Oral	Lúdico
05	Leia o texto, assinale as alternativas corretas e corrija as incorretas:	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
05	Traga uma foto de sua família, e apresente-a a seu/sua colega. Trabalhe em pares. Utilize também os verbos introduzidos no texto acima. Tome nota das informações de seu/sua colega e escreva uma redação sobre a família dele (a).	Oral e Escrita	Decodificação de imagem + produção de texto
06	Leia o diálogo e depois complete o quadro. O que Luís tem?	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
06	Veja no quadro informações sobre Paula e/ou Marcos. Complete-as com os verbos SER ou ESTAR e escreva, na coluna da direita, informações sobre você.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
06	Você conhece bem seu professor ou seu colega do lado? Entreviste-o e escreva frases com as informações levantadas.	Oral e Escrita	Produção de texto
07	Copie no seu caderno os verbos	Escrita	Conhecimento

	que aparecem no texto e coloque-os na forma de infinitivo.		gramatical/estrutural da língua
07	E você? O que você gosta de fazer nas horas livres? Você fala espanhol, japonês ou inglês?	Oral	Informações pessoais do aluno
07	Observe as seguintes estruturas, treine-as e depois pratique, falando sobre a rotina de um amigo seu.	Oral e Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
08	Ouçã o áudio e preencha os espaços com os verbos.	Oral (compreensão) e Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
08	Relacione e construa frases oralmente usando os verbos que você conhece e as informações abaixo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
08	O aluno A diz um verbo no infinitivo e o aluno B forma frases com o verbo. Quanto mais informação tiver a frase, mais pontos ele ganhará. Vence quem fizer mais pontos. O professor indicará o tempo, que não deverá ser muito longo.	Oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
09	Ligue as palavras das duas colunas e formule perguntas para entrevistar os colegas. Há mais de uma possibilidade.	Oral e Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
09	Fale de sua rotina, de seu dia-a-dia, usando os verbos e os complementos dados.	Oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
13	Prepare algumas perguntas sobre o texto e exercite com seus colegas	Oral e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
13	Trabalhe em pares. Ouça o áudio e escreva os verbos no tempo em que aparecem no diálogo.	Oral (compreensão) e Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
14	Leia o e-mail, completando-o com o verbo no tempo correto e responda às perguntas: Quem escreveu para quem? Quem viajou para a Austrália? Por que ele viajou para Austrália? O que ele fez lá? Quando começam as aulas? O que eles precisam fazer antes do início das aulas?	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua + Informações implícitas e/ou explícitas no texto
14	Aluno A: seu colega (aluno B) voltou de férias recentemente e você gostaria de saber as novidades. Use o quadro abaixo	Oral	Produção de texto

	para fazer perguntas sobre a viagem dele/dela. Aluno B: você esteve em férias no estado do Rio de Janeiro capital e Angra dos Reis. Ao retornar, você encontra um colega (aluno A) que vai fazer perguntas sobre sua viagem. Use o quadro abaixo para responder às perguntas dele/dela.		
15	Ligue as colunas e complete as frases como no exemplo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
15	Veja os desenhos e diga o que Carlos fez ontem. Faça uma pequena história, utilizando as conjunções E, MAS, POR ISSO, PORQUE.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
15	E você? O que você fez ontem à noite? O que você faz sempre nos fins de semana? Você fez isso no último fim de semana? Você costuma trabalhar ou estudar nos fins de semana? Você fez compras esta semana? Se fez, o que você comprou?	Oral	Informações pessoais do aluno
16	Vamos praticar os verbos SER, TER e ESTAR. (Com áudio)		Conhecimento gramatical/estrutural da língua
16	Leiam o tema e as palavras abaixo. Formulem quatro perguntas cujas respostas vocês imaginam encontrar em um texto sobre esse assunto. Troquem os papéis com as perguntas e verifiquem se as respostas estão ou não no texto que o professor vai ler ou entregar a cada um.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
17	Hoje é segunda-feira e algumas crianças acabaram de chegar à escola. Ouça o áudio e responda às questões.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
17	Complete as frases com os pronomes reflexivos e depois enumere-as para formar um diálogo. Pratique o diálogo com um colega.	Oral e Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
17	Levantei-me às 5 horas, atrasado, me penteiei e me vesti para ir	Oral	Informações pessoais do aluno +

	trabalhar. Aí me lembrei de que era domingo. Troquei-me e me deitei outra vez, mas não consegui dormir e então me sentei no sofá para assistir à televisão. Já aconteceu isso com você? Agora use os verbos abaixo para formar frases: Levantar-se, pentear-se, lembrar-se, sentar-se, vestir-se, deitar-se, trocar-se		conhecimento gramatical/estrutural da língua
18	Responda às perguntas, utilizando em suas respostas ADJETIVOS e/ou PRONOMES POSSESSIVOS.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
18	Escolha uma expressão do quadro abaixo para desejar algo a cada uma das pessoas.	Escrita	Léxico
18	Leia o trecho abaixo e acrescente as conjunções em seus locais respectivos. Cada conjunção pode ser usada mais de uma vez:	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
19	Una as perguntas às respectivas respostas, como no exemplo.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
19	Leia o parágrafo abaixo, circulando a alternativa correta, e conheça a história de Boi-Bumbá, uma parte do rico folclore brasileiro.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
23	E você, o que você fazia no seu país	Oral	Informações pessoais do aluno
23	Preencha os espaços com os verbos dados no Presente, Perfeito ou Imperfeito.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
24	Agora fale sobre você.	Oral	Informações pessoais do aluno
24	O professor ou um de seus colegas lerá um poema de Maria Cândida Mendonça. Os alunos deverão fazer a encenação, ouvindo e seguindo as palavras do poema e, em seguida, deverão completar os espaços em branco.	Oral e Escrita	Lúdico
24	Ouçã e escreva. (colocar os acontecimentos em ordem)	Oral (compreensão) e Escrita	Decodificação de imagens
25	Veja os cartões de visita de	Oral	Informações

	Mauro e Paula e o bilhete enviado por Mauro a Paula. Fale sobre eles, respondendo as perguntas abaixo:		implícitas e/ou explícitas no texto
25	Analise a agenda de Mauro e responda às perguntas.	Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
26	Ouçã o áudio e preencha os dados sobre Marta e Marina.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
26	E você? Você é muito diferente de seus irmãos e amigos? Fale-nos sobre essas diferenças.	Oral	Informações pessoais do aluno
26	Leia os diálogos abaixo e escreva uma frase comparativa conforme o exemplo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
26	Através dos diálogos do exercício 6, descreva Carlos e Mauro. Que tipo de pessoas eles são? Quem é mais descontraído? E Mais estudioso?	Oral	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
27	Veja as fotos, compare-as e faça frase usando o comparativo e o superlativo.	Escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua
27	Paula e Jorge estão fora do país, participando de uma importante conferência. Eles telefonam para Bernardo, seu colega de trabalho. Ouça o áudio e leia o diálogo. Agora ouça o áudio e responda às perguntas	Oral	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
28	Você conhece a palavra fofoca? Ouça o diálogo, tente responder às perguntas e confirme ouvindo o áudio.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
28	Una com um traço a palavra da esquerda com a frase da direita.	Escrita	Léxico
29	Ouçã o áudio e escreva o que está acontecendo neste momento.	Oral (compreensão) e Escrita	Informações implícitas e/ou explícitas no texto
29	Relacione as palavras abaixo:	Escrita	Léxico
33	Siga as ilustrações e formule mais algumas perguntas com os verbos entre parênteses:	Escrita	Decodificação de imagens
33	Vocês foram eleitos governantes de um país e têm plena autoridade para fazer o que quiserem. Que mudanças vocês farão para construir um país ideal? O que vocês não aprovam no país que	Oral	Informações pessoais do aluno

	você moram agora e que gostariam de mudar? Depois, discutam com o professor/outros grupos sobre a viabilidade ou não de implantar esta mudança no país.		
--	---	--	--