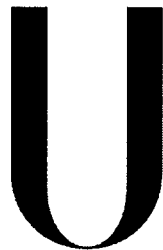


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

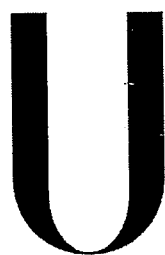
**Adaptando e Antecipando: Contribuições de uma
Análise Reflexiva para a Gestão de um Manual
Didático de PLE**

Thie Maira Ferreira da Silva

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA
(PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ LÍNGUA SEGUNDA)

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Adaptando e Antecipando: Contribuições de uma
Análise Reflexiva para a Gestão de um Manual
Didático de PLE**

Thie Maira Ferreira da Silva

Dissertação Orientada por:
Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar
Dissertação Co-orientada por:
Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA
(PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA SEGUNDA)

2013

À minha mãe

À minha família

À Bia

Aos meus professores e aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe pela paciência e apoio de sempre, por valores sólidos ensinados ao longo da nossa caminhada, por ser amiga, companheira, carinhosa, por torcer por mim sempre, por me ouvir, por entender minhas limitações e meus defeitos e, ainda assim, me achar uma gracinha.

Agradeço à Bia pela amizade sincera, conversas longas, pelo companheirismo, por estar na minha vida por escolha, não por parentesco, por me deixar participar da sua vida e por estar sempre tão perto e disponível, mesmo quando estamos longe.

Agradeço ao Washington pelos valores ensinados, pelo aprendizado, pelo apoio, por estar sempre disposto a ajudar e por fazer parte das nossas vidas.

Agradeço à minha irmã por ser uma pessoa leve, divertida, entusiasmada. Por ser tão diferente de mim que só tolos nos ousariam comparar, melhor assim. Pelas aventuras do passado e pelas futuras aventuras.

Agradeço ao Modô pelo companheirismo. Agradeço aos amigos que encontrei ao longo do caminho e à minha pequena e distante família formada por três primos, um tio, uma tia e uma avó. Todos, de uma forma ou de outra, são responsáveis por quem eu sou.

Agradeço à Regina (professora de História) e ao Wanderley (professor de matemática) por anos de dedicação e paixão pela profissão, pelo conhecimento e pela inspiração; ao Professor José Olímpio, pela paciência, e ele teve que ter muita; aos professores Catarina, Inocência, Maria José e Antônio Avelar por contribuírem para a minha formação como pesquisadora e como educadora e por tornarem o nosso aprendizado uma experiência prazerosa e gratificante.

Agradeço, finalmente, aos meus alunos. Agradeço por confiarem em mim, por entenderem minhas limitações, ou nem por isso; pelas perguntas, pelas caronas, pelos abraços, pelas críticas, pelos desafios, pelos risos e pelo aprendizado, por serem os fins e, tantas vezes, os meios para o meu crescimento profissional e pessoal.

RESUMO

O número de manuais didáticos de PLE disponíveis para o ensino da variante brasileira do português ainda é pequeno e, portanto, enquanto educadores temos três caminhos: podemos elaborar todo o nosso material didático, algo que além de demandar muito tempo precisa ser feito por um educador mais experiente; podemos ainda utilizar partes distintas de materiais diferentes, tentando criar uma colagem coerente com o programa de ensino, o que também exige tempo, acesso a vários manuais, acesso a copiadoras e um educador muito preparado; ou adotamos um dos manuais didáticos já publicados.

Enquanto o material didático completamente elaborado pelo educador tende a ser mais específico para o seu contexto de ensino-aprendizagem, os manuais didáticos publicados por editoras tentam abranger o maior número possível de contextos.

Seja por decisão direta do educador ou por imposição da instituição de ensino, uma vez feita a escolha de adotar um determinado manual didático, torna-se responsabilidade do educador cuidar para que se faça o melhor uso possível do manual eleito. Frequentemente, a adaptação do manual didático é a sua melhor forma gestão.

Este trabalho pretende dar um contributo, através de uma análise reflexiva, para futuras edições do *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*, manual didático de PLE/PL2 publicado pela Editora UFMG, assim como para a sua melhor gestão pelos educadores.

O nosso estudo toma como ponto de partida o papel do manual didático e de outros materiais didáticos usados no ensino de LE/L2, as perspectivas teóricas e trabalhos anteriores. A partir dessa base teórica, faremos uma análise descritiva e crítica do manual *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* do ponto de vista de sua aplicabilidade em sala de aula, isto é, da gestão desse manual didático.

PALAVRAS-CHAVE

Português Língua Estrangeira; manual didático; adaptação; gestão; didática de PLE.

ABSTRACT

The number of PLE textbooks available for the learning of Brazilian Portuguese is still small, therefore, as educators, we have three options: we can produce our own materials, something that is time consuming and needs to be done by a more experienced educator; or we can use different parts of several materials, trying to create patchwork within a coherent study program, which also requires time, access to various textbooks, access to photocopiers and a very well-prepared educator; or, we can use one of the already published textbooks.

While the didactic materials that are fully elaborated by educators tend to be more specific to their own teaching and learning context, textbooks try to reach the largest number of contexts possible.

Being either by direct educator's decision or by the educational institution imposition, once the choice for a particular textbook is made, it becomes an educator's responsibility to assure the best possible use of the elected textbook. Frequently, textbook adaptation is the best way to manage it.

This research intends to contribute, through a reflective analysis, for future editions of *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*, a PLE/PL2 textbook published by Editora UFMG, as well as for its better management by educators.

Our study takes as its starting point the role of the textbook and of other LE/L2 instructional materials, theoretical perspectives and previous works. From this theoretical basis, we make a descriptive and critical analysis of the textbook *Terra Brasil: Curso de língua e cultura from the perspective of its usage in the classroom, that is, from the management of this textbook*.

KEYWORDS

Portuguese as a Foreign Language; textbook; adaptation; management; PLE didactics.

Lista de abreviaturas

AC - Abordagem Comunicativa
AGT - Abordagem de Gramática e Tradução
AL - Abordagem Lexical
DDL - Data Driven Learning
G - Gráfico
LA - Língua Alvo
LE - Língua estrangeira
L1 - Língua Materna
LNM - Língua Não-materna
L2 - Língua Segunda
MD - Manual didático
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência
Q - Quadro
PLA - Português Língua Adicional
PLE - Português como Língua Estrangeira
PL2 - Português como Segunda Língua
PLM - Português Língua Materna
PLNM - Português Língua Não-materna
PPP - Presentation-Practice-Production
T - Tabela
TB - *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*
TBL - Task-Based Learning
TPR - Total Physical Response
TTT - Task Teach Task

Lista de abreviaturas usadas nas tabelas e nas fichas de análise do Manual didático

- A - Atividade
- AB - Almanaque Brasil
- BP - *Bate-papo*
- DES - *Desafio: tarefa comunicativa*
- DIA - *Diálogo*
- FP - Futuro próximo
- GB - *Guarda Bem*
- INS - Insumo
- LL - *Leio, logo entendo*
- N - Não
- NPL - *Na ponta da língua*
- OB - *Ouçá Bem*
- PD - Pronomes demonstrativos
- PI - Presente do indicativo
- PMQPC - Pretérito mais-que-perfeito composto
- PMQPS - Pretérito mais-que-perfeito simples
- PRA - Prática
- PRO - Produção
- QP - *Quadrinha popular*
- R - Resposta
- RV - Regência verbal
- S - Sim
- SP - *Sistematizar é preciso...*
- SR - *Só rindo*
- ST - *Sons da Terra*
- T - Tabela
- TB - *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*
- V - Verbo

Sumário

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	2
Lista de abreviaturas	4
Lista de abreviaturas usadas nas tabelas e nas fichas de análise do Manual didático	5
Capítulo 1: Manuais didáticos	16
1.1. Manuais didáticos: discutindo conceitos	16
1.2. A adaptação de manuais didáticos	17
1.3. O lugar da gramática no manual didático de ensino de LE/L2.....	20
1.4. O lugar da Abordagem Lexical no manual didático	32
Capítulo 2: A Metodologia de análise do manual didático <i>Terra Brasil: Curso de língua e cultura</i>	37
2.1. Análise Objetiva do Terra Brasil: Curso de língua e cultura.....	37
2.1.2. A organização das tabelas complementares.....	38
2.1.3 Resultados da análise objetiva	40
a) A relação quantitativa entre insumo, prática e produção.....	40
b) O aprendente engajado X o aprendente passivo	41
c) As quatro habilidades	42
d) Os tipos de interação entre aprendentes.....	42
e) O texto autêntico X o texto didático	44
f) As instruções	45
2.3. Análise subjetiva do <i>Terra Brasil: Curso de língua e cultura</i>	47
a) Os enunciados	47
b) As sequências didáticas do TB	55
c) Coerência entre o que se apresenta no insumo e o que se pratica nas atividades.....	63
d) O ensino do que é momentaneamente necessário, em detrimento do ensino de todas as regras.....	71
e) A questão dos modelos e dos exemplos	75
f) A Abordagem lexical no Terra Brasil: Curso de Língua e cultura.....	80
g) O conhecimento prévio necessário para realizar uma atividade ou tarefa	81
h) Atividades e tarefas que têm significado para o aprendentes.....	82
i) As respostas das atividades no sítio eletrônico	83
j) O formato do TB:	84
k) Discrepância entre o que se ouve e o que está escrito	91
l) Problemas de conteúdo:	91
m) Metalinguagem	93
Capítulo 3: Considerações finais	94
Bibliografia.....	99
Anexos	103
Tabela 1: Programa do <i>Terra brasil: Curso de língua e cultura</i>	104
Tabela 2: Ficha de análise de manuais modelo de Fernandez Lopez (2008:725-6) preenchida por Silva, Thie.....	110
Tabela 3: Análise complementar da Unidade 1	119
Tabela 4: Análise complementar da Unidade 4.....	125
Tabela 5: Análise complementar da Unidade 5.....	133
Tabela 6: Análise complementar da Unidade 12.....	141
Tabela 7: Dados das Unidades 1, 4, 5 e 12, contabilizados após análise das unidades.....	146
Reprodução da Proposta de ficha de análise de manuais de Fernandez Lopez (2008:725-6)	147

Introdução

Embora haja inúmeras pesquisas e publicações que orientam a elaboração de manuais didáticos, ainda é pequeno o número de manuais didáticos brasileiros de Português Língua Estrangeira ou Língua Segunda, disponíveis no mercado, se compararmos com a variedade de manuais didáticos e outros recursos para o ensino de Inglês com os mesmos fins. Adotar ou não adotar um manual didático é sempre uma questão polêmica que gera argumentos a favor e contra. Seja por decisão direta do educador ou por imposição da instituição de ensino, uma vez feita a escolha de utilizar um determinado manual didático, torna-se responsabilidade do educador cuidar para que se faça o melhor uso possível do manual eleito. Muitas vezes, o melhor uso do manual didático consiste em adaptar enunciados; acrescentar exemplos ou modelos; adicionar material autêntico extra; optar por não utilizar certos componentes, exercícios, textos, atividades ou anexos; adaptar formatos de exercícios, atividades e tarefas; solicitar pesquisas que o material não sugira, mas que possam ser relevantes a um contexto específico; contextualizar informações linguísticas e culturais; trocar um tópico temático menos relevante por outro, etc.

Enquanto o material didático completamente elaborado pelo educador tende a ser mais específico para o seu contexto de ensino-aprendizagem, os manuais publicados por editoras tentam abranger o maior número possível de contextos. Sendo esta a realidade das publicações de ensino de Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda, caberá ao educador o ônus da especificidade.

O manual *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura*, escolhido para análise neste trabalho, em sua apresentação, generaliza-se ao máximo quando afirma ser destinado a “falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa”, evidenciando o que afirmamos acima acerca da abrangência de contextos.

Em 2008, a Editora UFMG publica a primeira edição de *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura*, obra de Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Maria José Aparecida de Almeida. Como o título anuncia, o *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura*, trata das variantes brasileiras do português, assim como de aspectos culturais do Brasil. Em sua apresentação, esse manual adianta que, em si, *compreende: diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, compreensão auditiva, fonética, aspecto cultural e sistematização gramatical*.

O *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura*, já foi analisado em trabalhos anteriores do ponto de vista do léxico (Coura Sobrinho et al ii, 2011); dos gêneros textuais abordados (Gomes, 2010) e (Tosatti, 2009); das tarefas comunicativas propostas (Gomes, 2010), das produções escritas (Silva, 2011) e das questões culturais (Leroy et al ii, 2012). O presente

trabalho consiste em uma análise do *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura*, do ponto de vista de sua aplicabilidade em sala de aula, isto é, da gestão desse manual didático.

Alguns conceitos

No Dicionário Temático da Lusofonia, Marques (2005:606) define Língua Materna como *a língua de berço, aquela que usamos e foi adquirida e mimética, num primeiro tempo, e posteriormente, e de forma assaz rápida, sedimentada num conhecimento e num procedimento formal mais rigoroso*. Ainda no mesmo Temático da Lusofonia, Grosso (2005:608) esclarece que *o conceito de Língua Materna apela a um outro, ao de língua da socialização, que, por definição, transmite e faz interiorizar à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família*.

Grosso (2005: 608) discute o conceito de língua segunda e suas diferentes concepções.

Na tradição da didáctica das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é língua segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua Segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina.

No *Dicionário de termos linguísticos* de Xavier e Mateus (1990: 230-231), a língua materna é definida como *a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso*, enquanto define língua estrangeira como *a língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência*.

O *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (343) define língua materna como:

Mother tongue *n (usually) a FIRST LANGUAGE which is acquired at home*. Por sua vez, o mesmo dicionário define Primeira Língua como sendo:

First language *n (generally) a person's mother tongue or the language acquired first. In multilingual communities, however, where a child may gradually shift from the main use of one language to the main use of another (e.g. because of the influence of a school language), first language may refer to the language the child feels most comfortable using. Often this term is used synonymously with NATIVE LANGUAGE. First language is also known as L1. (202).*

O *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (539) diz: *Target language 1 n. (also L2 in language teaching) the language which a person is learning, in contrast to a FIRST LANGUAGE or mother tongue.*

Para Stern (1983:16), a distinção entre L2 e LE é necessária, pois acredita-se que o *input* recebido será consideravelmente maior durante o ensino de uma L2, por estar o aprendiz em contexto onde a língua-alvo seria também língua oficial. Já a LE é a língua-alvo aprendida num ambiente onde ela não é oficial.

Feita essa breve exposição de conceitos, esclarecemos que, neste trabalho, nós consideraremos como Língua-alvo (LA) a língua não-materna que se está aprendendo, como define Gass et alli (2008:07): *Target Language (TL): this refers to the language being learned.* Portanto, ao contrário do que sugere o *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, não aceitamos a equiparação de L2 à língua-alvo, já que entendemos que ela não é necessariamente uma L2, podendo ser também uma Língua de Herança ou uma Língua Estrangeira.

Para nós, Língua Segunda (L2) é a língua aprendida por alguém que não tenha essa língua como Língua Materna, dando-se esse processo necessariamente no contexto onde a língua que se está aprendendo é a falada;

Para os fins deste trabalho, não faremos distinção entre primeira língua e língua materna, tratando ambas por língua materna, doravante LM. Entendemos que tal conceito não dá conta de situações onde há, por exemplo, uma família multilingue, na qual a mãe fala uma língua e o pai outra. Assim sendo, entendemos como LM a língua que se fala com a criança e ao redor dela. Partindo dessa definição, aceitamos como possível o fato de que algumas pessoas tenham mais do que uma LM. Por associação, chamaremos de Língua Não-materna, doravante LNM, a toda língua que não for a língua falada em casa desde a primeira infância.

Entendemos como PLE/PL2 o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira ou como Língua Segunda, mesmo que o Português seja a terceira ou quarta língua que se esteja aprendendo.

Este trabalho não pretende contemplar a Língua de Herança¹, por considerarmos que ela é algo que deve ser tratado à parte da realidade de ensino de LE e L2.

Justificativa:

¹ Valdés, G. (2000:1) diz que: *The term "heritage speaker" is used to refer to a student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language.*

Murphy (1985:12) defende que os manuais didáticos devam ser avaliados levando-se em conta as necessidades atuais do aprendente e os seus objetivos. Como analisamos o manual *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* antes de conhecer o público aprendente real, tomamos por base a descrição desse público feita no sítio eletrônico do manual, no item Apresentação. Assim sendo, destacamos:

*As primeiras unidades (1 a 4) têm como público-alvo os principiantes, sem conhecimento do Português. As demais (Unidades 5 a 12) destinam-se a alunos que têm conhecimento básico sobre a Língua Portuguesa e querem se aperfeiçoar.*²

A apresentação do manual declara que ele objetiva *a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em Língua Portuguesa do Brasil.*³ Portanto, um público ideal estaria interessado no desenvolvimento dessas quatro habilidades.

Ainda segundo a apresentação do manual, o TB é um manual tanto que contempla tanto o ensino de LE como o de L2. Observamos, porém, que a apresentação também esclarece que o manual busca *a preparação do estudante para interagir na sociedade brasileira;*⁴ Portanto, o manual pode ser mais interessante para o ensino de Língua Segunda (L2) do que de Língua Estrangeira (LE), já que os aprendentes de LE não necessariamente usarão a língua-alvo em um contexto que ela goze de estatuto de língua oficial.

Além disso, o manual afirma tratar do *uso da linguagem com um propósito social, por meio de gêneros textuais*, o que se daria na seção *Desafio: tarefa comunicativa* que o próprio manual define como *uma atividade com um propósito comunicativo para levar o aprendente a usar a Língua Portuguesa de forma semelhante à maneira que seria usada pelos falantes nativos.*⁵

O manual pretende mesclar exercícios e atividades de cunho estrutural com tarefas comunicativas. Na apresentação, as autoras afirmam que o manual não se limita a *oferecer enunciados isolados para que o aprendente focalize a estrutura da língua; oferece, além disso, a oportunidade de o estudante executar diferentes tarefas comunicativas em que certamente utilizará as formas aprendidas.*⁶

*O aprendente é convidado a pesquisar sobre aspectos culturais e a descobrir um pouco mais sobre o país: sua história, hábitos e cultura.*⁷

Em resumo, para que as necessidades do aprendente fossem atendidas pela proposta do manual didático em questão, os objetivos seriam, entre outros: aprender as quatro habilidades;

² <http://www.lettras.ufmg.br/cenex/terrabrasil/apresentacao.html> . Acesso em 21/10/2013.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

estudar em grupo; ter interesse em estudar aspectos da cultura brasileira; aprender a variante padrão do português brasileiro; aprender tanto pela realização de tarefas comunicativas e de atividades de cunho estrutural.

Harmer (2001:301) faz uma distinção importante entre o que ele chama de *coursebook assessment* e o que chama de *coursebook evaluation*. Para ele, o *assessment* de um livro didático é um julgamento externo à sala de aula a respeito de quão bem um livro vai se sair em sala. Por outro lado, define *evaluation* de um livro didático como sendo um julgamento de quão bem um livro foi de fato. *The 'assessment' of a coursebook is an out-of class judgement as to how well a new book will perform in class. Coursebook 'evaluation', on the other hand, is a judgement on how well a book has performed in fact.*

Este trabalho objetiva fazer um *coursebook assessment* do manual didático ***Terra Brasil: Curso de língua e cultura***, como o definido por Harmer acima, concentrando-se, portanto, nos aspectos da análise do manual didático que antecedem a interação do educador/aprendente. Portanto, analisaremos o ***Terra Brasil: Curso de Língua e cultura***, levando em conta o que o MD possui de recursos e se sua organização é coerente com as visões teórico-metodológicas presentes no texto de apresentação do próprio manual. Verificaremos se esse manual apresenta encadeamento coerente de atividades; se os enunciados são claros; como se organiza o ensino de gramática; vocabulário; compreensão e expressão oral e escrita. Após a nossa análise, faremos sugestões de algumas possibilidades de adaptação a fim de colaborar com a gestão desse MD pelos educadores. Logo, nessa perspectiva, que difere a análise da avaliação (*assessment X evaluation*), escolhemos trabalhar com a análise do manual (*coursebook assessment*).

Para Thornbury (1999:89) há pelo menos três níveis de contexto: o cotexto (contexto do texto), o contexto da situação (em qual situação; por quem; e, em que momento o texto é usado) e o contexto da cultura (os traços culturais que são relevantes ao texto). Para fins deste trabalho, nos limitaremos ao contexto do cotexto, ou seja, analisaremos o manual didático em si, um recorte que possibilita-nos isolar o manual didático do contexto no qual pode estar inserido culturalmente ou da realidade dos aprendentes.

Entendemos que inúmeros são os contextos, e, portanto, inúmeras serão as possibilidades de adaptação de qualquer MD. Assim, esta análise não pretende ser exaustiva. Dito isso, faremos uma avaliação do TB, sem um público aprendente real determinado. Escolhemos limitar o público para fins da análise aqui conduzida, da mesma forma que os autores de manual didático, doravante MD, são limitados, isto é, eles têm um público aprendente em mente, ou seja, um público idealizado, desconhecendo o público real. Traçamos aqui algumas características generalizadas desse público aprendente idealizado, o

qual, será delimitado em primeira instância pela descrição de público ideal que o TB faz em sua apresentação:

Terra Brasil: curso de língua e cultura destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa. Este livro-texto destina-se a alunos iniciantes e também àqueles que já tenham algum conhecimento do idioma. As primeiras unidades (1 a 4) têm como público-alvo os principiantes, sem conhecimento do Português. As demais (Unidades 5 a 12) destinam-se a alunos que têm conhecimento básico sobre a Língua Portuguesa e querem se aperfeiçoar. (Almeida e Dell'Ísola, 2008:3)

Consideramos que “falante de qualquer idioma que queira aprender português”, ainda é um público idealizado muito amplo, para os fins deste trabalho, consideraremos, o TB destinado à adultos que tenham aulas em grupos, ou seja, com dois ou mais aprendentes envolvidos no processo; que tenham pouco ou nenhum estudo formal da Língua Portuguesa; que sejam de qualquer nacionalidade; que sejam falantes de qualquer língua materna; que estejam familiarizados com o alfabeto latino; que sejam fluentes em alguma língua com escrita nesse alfabeto, mesmo que as sua(s) língua(s) maternais não façam uso desse alfabeto; que não tenham o português como língua de herança⁸; que estejam aprendendo português em um país onde o português não goze de estatuto de língua oficial, portanto, em contexto de Português como Língua Estrangeira.

O presente trabalho justifica-se também pelo TB ser um manual didático que não é acompanhado por um livro do professor. Contudo, não é o objetivo da minha análise ser um roteiro de uso do TB. Embora este trabalho seja um convite à reflexão do educador/pesquisador, cabe a cada educador julgar a relevância e a pertinência de cada uma das adaptações sugeridas aqui, respeitando, assim, o seu próprio contexto de ensino. Dito isso, afirmamos que as adaptações aqui propostas se encaixam em inúmeros contextos, principalmente se o público aprendente tiver todas ou a maioria das características listadas no parágrafo anterior.

No corpo deste trabalho, chamaremos a atenção para adaptações de ordem didática e metodológica, cronológica e organizacional que serão pautadas tanto nas orientações do Quadro Europeu Comum de Referência, doravante QEQR, quanto em Nunan (2004), Tomlinson (1999), Maley (1999), Graves (2000) e Harmer (2001), Thornbury (1999), entre outros. Este trabalho objetiva contribuir tanto para a promoção de algumas mudanças nas

⁸ Consideramos o ensino do *Português como Língua de Herança* como o ensino de português aos filhos de imigrantes; imigrantes esses, falantes nativos do Português que estejam vivendo em país no qual o português não goze de status de língua oficial.

futuras edições do TB, quanto para a melhor gestão deste MD por outros educadores no contexto de Português como Língua Estrangeira.

Pergunta de Pesquisa:

Esclarecemos que não é o objetivo deste trabalho reescrever o TB, mas sim, sugerir algumas mudanças, algumas adaptações, baseadas em práticas reflexivas de educação e na antecipação de possíveis problemas no processo de ensino-aprendizagem. Durante a nossa análise, estaremos constantemente engajadas em responder às seguintes inquietações:

Como tornar o MD mais eficiente? Como facilitar a interpretação dos enunciados (instruções) do TB pelos aprendentes? O que é indispensável acrescentar ao TB para que os objetivos de cada unidade sejam alcançados? O que é indispensável acrescentar ao TB para que ele esteja em maior harmonia com as orientações do QECR? Quanto à ordem cronológica, quais as mudanças que podem ser feitas para facilitar o aprendizado? Quais as atividades e exercícios que podem ter respostas ambíguas ou adversas.

Descrição do Objeto de Pesquisa:

O manual didático *Terra Brasil Curso de Língua e cultura* é constituído por um livro de trezentas e dezesseis páginas, organizadas em doze unidades (além de uma lição introdutória), dois anexos que trazem aspectos de fonética e de gramática, além de um outro anexo que traz a transcrição dos áudios do MD e, finalmente, um índice. Além do livro, também é parte integrante deste material didático um sítio eletrônico, que disponibiliza os áudios necessários às atividades de compreensão oral propostas ao longo do manual. No sítio eletrônico, encontram-se também as respostas de parte das atividades, além de *web-links* para as músicas sugeridas no manual TB.

A capa do TB é um desenho colorido de quatro pessoas com características étnicas bastante distintas entre si, no entanto, claramente ilustra a pluralidade e as variedades culturais brasileiras, já que há uma inversão dos estereótipos culturais ali representados, isto é, um homem branco, loiro e de olhos azuis usa um cocar indígena; uma mulher negra veste um quimono; um homem oriental veste uma roupa tipicamente alemã; e, finalmente, uma índia veste uma roupa típica das baianas. Na parte anterior da capa há um mapa geopolítico do Brasil. Na contracapa há uma breve apresentação do material e na parte anterior da contracapa há um mapa mundial que destaca os países de língua oficial portuguesa até a data da publicação do TB.

Em sua apresentação, o TB esclarece que: *destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa*. Lê-se ainda que as

primeiras quatro unidades destinam-se a *principiantes, sem conhecimento de português*. As demais unidades, destinam-se aos alunos que tem conhecimento básico sobre a língua portuguesa e querem se aperfeiçoar. A apresentação define o manual como *um roteiro para conduzir as aulas de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira ou segunda língua*.

A apresentação do MD nos dá um panorama da organização didática do livro. As unidades apresentam seções, que são chamadas de tópicos na apresentação do TB. Todas as unidades iniciam-se com um *Diálogo*. Observamos que, além disso, junto ao diálogo, há sempre uma ilustração que remete ao(s) tópico(s) do mesmo.

Segundo as autoras, a seção *Sistematizar é preciso...* apresenta e organiza *as estruturas linguísticas priorizadas em cada unidade*. Já em *Leio, logo entendo*, apresenta-se textos *com a finalidade de ampliar o vocabulário do aluno, de promover o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, além de favorecer o entendimento de aspectos culturais do Brasil*.

Ainda segundo as autoras, a seção *Ouçá Bem!* traz as *propostas de compreensão auditiva*; enquanto na seção *Sons da Terra* são sugeridas músicas. A seção *Almanaque Brasil* compreende aspectos culturais e sociais do Brasil, além de convidar o aluno a pesquisá-los.

De acordo com a apresentação do TB, a seção *Desafio: tarefa comunicativa* objetiva a *preparação do estudante para interagir na sociedade brasileira; é um convite para o uso da linguagem com um propósito social, por meio de gêneros textuais*.

A apresentação do TB explica que a seção *Desafio: tarefa comunicativa* é uma seção que objetiva *levar o aprendente a usar a Língua Portuguesa de forma semelhante à maneira que seria usada pelos falantes nativos. Portanto, trata-se de uma ação com um propósito direcionado a um ou mais interlocutores*. Então, esclarece-se que as tarefas foram: *criadas a partir de diferentes gêneros textuais, essas tarefas pertencem a um contexto de comunicação que conduz o estudante à percepção e ao ajuste do registro linguístico de acordo com as diferentes situações comunicativas*.

Entendemos que o TB, apesar de conter tarefas comunicativas em todas as unidades, não é um MD baseado em tarefas, uma vez que ele não se estrutura ao redor desse propósito. O TB apresenta um programa estrutural, já que a grande maioria de suas atividades e exercícios são de cunho gramatical. As unidades são temáticas, e portanto, o vocabulário se distribui pelo MD tematicamente. Além disso, o TB apresenta aspectos funcionais da língua, como definido por Nunan (2004:214), que diz que funções são: *the general purposes for which people use language, for example, socializing, asking for directions, returning an*

unsatisfactory purchase.

De acordo com a apresentação do TB, em *Na Ponta da Língua*, prioriza-se o aspecto funcional do uso da língua e, para isso, procura-se apresentar contextos plausíveis para o uso comunicativo. Sendo assim, a seção *Na Ponta da Língua* focaliza, segundo a apresentação do TB, as formas e usos da língua, por meio de atividades de compreensão e escrita *Bate-papo* objetiva a compreensão auditiva e a expressão oral, trazendo em si temas a serem discutidos em sala.

Os anexos são formados pelo *Fala, fonética!* que trata da fonética e pronúncia da língua; pelo *Consultório Gramatical* que trata de aspectos gramaticais da língua; e, finalmente, das reproduções escritas dos textos da Seção auditiva intitulada *Ouçá Bem!* No fim do TB há um índice.

Capítulo1: Manuais didáticos

1.1. Manuais didáticos: discutindo conceitos

Fernández López (2004: 724-5) distingue manual didático de material didático. Para a autora, materiais didáticos são *los instrumentos complementarios que se elaboran com ele fin de proporcionar al alumno e al profesor un mayor apoyo teorico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua*. Enquanto os manuais didáticos seriam, para a mesma autora:

los instrumentos de trabajo (en aula o fora de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen em la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas, y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua. (*ibidem*)

Segundo Allwright (1981:9) *there is a limit to what teaching materials can be expected to do for us. The whole business of the management of language learning is far too complex to be satisfactorily catered for by a pre-packaged set of decisions embodied in teaching materials.*

Harmer (2001: 305-6) esclarece que quando opta-se por não adotar um manual didático (MD), decidindo-se, por consequência, desenvolver recursos didáticos específicos para aprendentes específicos, haverá vantagens e desvantagens. Entre as primeiras, estão um programa mais dinâmico e flexível; o fato de permitir uma maior criatividade do educador, motivando-o; o fato de responder melhor às necessidades de um grupo específico de alunos; e, finalmente, o fato de permitir uma resposta “lição a lição” ao que está acontecendo nas aulas. Por outro lado, esclarece Harmer, o *Do it yourself* (DIY) ou, em tradução direta, “faça você mesmo” consome muito tempo dos educadores e depende de uma variedade de outros recursos didáticos, além de demandar um planejamento extremamente cauteloso para que o curso DIY mantenha-se coerente. Finalmente, ele acaba por concluir que a não-adoção de um MD é mais vantajosa quando o educador tem o tempo necessário ao desenvolvimento de seu próprio material, desde que o educador consiga desenvolvê-lo de maneira coerente.

Para Harmer (2001:304), entre outros fatores, os MDs apresentam, de uma forma geral, um programa coerente; controle satisfatório da linguagem; textos motivantes; recursos extras; são atraentes; podem vir com um manual do professor que oferecerá instruções e soluções alternativas e mais recursos extra. Esse autor afirma que os aprendentes gostam de utilizar um MD, pois há uma progressão facilmente percebida a medida que as unidades são completadas. O nível de satisfação dos aprendentes em ver essa progressão à medida que avançam páginas, unidades e até livros, culmina quando MD termina. Por outro lado, Harmer

aponta para o fato que os MDs, quando usados inadequadamente, impõem estilos de aprendizagem e conteúdo. De acordo com o autor, muitos dos MDs preconizam o *Presentation Practice Production* (PPP), o qual, para esse autor, não é o mais indicado e, segundo ele, encontra-se ultrapassado; ainda de acordo com Harmer, as unidades e lições geralmente seguem um formato, o que, com o tempo, pode desmotivar aprendentes e educadores por tornar o MD monótono; ele encerra dizendo que as escolhas dos tópicos nos MDs acabam por ser, às vezes, culturalmente irrelevantes e/ou inapropriadas.

Tendo em vista que a adoção de um MD é opção de grande parte das escolas e dos educadores, faz-se necessária a reflexão sobre qual MD adotar, e, principalmente como geri-lo. É fundamental salientar que a adoção à risca de um MD, ou seja, livre de adaptações, na prática, é a concretização do programa de ensino preestabelecido pelo MD, e não o programa de ensino do educador ou mesmo da instituição. Logo, uma vez tomada a decisão de se adotar um MD, é fundamental determinar qual é o MD que melhor se alinha com a filosofia de ensino da instituição e/ou do educador, e que, ao mesmo tempo satisfaça as necessidades dos aprendentes. Acreditamos que é consenso que não exista um MD perfeito. Para Harmer (2001:305), um MD adaptado tem possibilidades muito maiores de atender às necessidades dos aprendentes do que um MD que é seguido à risca.

1.2. A adaptação de manuais didáticos

A adaptação do manual didático pode dar-se em três níveis distintos, o do programa de estudo, o da unidade e o da atividade. A adaptação feita ao nível do programa de estudo (*syllabus*) consistiria em reordenar as unidades e adicionar material-extra quando necessário. Em se tratando da adaptação ao nível da unidade, as mudanças ocorreriam dentro da unidade, como por exemplo, na ordem da sequência das atividades, na adição de atividades extra ou mesmo na exclusão de alguma atividade que o educador julgasse irrelevante. Finalmente, a adaptação ao nível da atividade, trata das mais diversas modificações feitas em uma determinada atividade.

As adaptações que propomos ao TB no presente trabalho são adaptações ao nível da unidade e ao nível da atividade, mantendo, portanto, o programa de ensino preestabelecido pelo TB.

Tomlinson, (XI, 1999) define a adaptação de materiais como sendo a promoção das mudanças, objetivando melhorar os materiais ou torná-los mais adequados a um tipo específico de aprendente. Para ele, a adaptação pode incluir a redução, a adição, a omissão, a modificação e a suplementação.

Segundo Tanner & Green (1998:121-2), *because each group of learners is different,*

coursebooks are probably never able to meet all the needs of all learners and teachers. Em um primeiro momento, as autoras desenvolvem a sigla “MATERIALS” (method, appearance, teacher-friendly, extras, realistic, interesting, affordable, level, skills) e propõem que os materiais sejam avaliados seguindo essa sigla. Depois, elas desenvolvem a sigla “DEAR” que representa quatro formas básicas de adaptação ao nível da unidade. “Delete”, ou seja, remover, simplesmente ignorar a atividade, seja por falta de tempo para fazê-la, seja por ser irrelevante, ou ainda, por outro motivo qualquer; “Edit”, ou editar, que é a forma de adaptação que consiste na mudança de apenas alguns aspectos da atividade; “Add”, adicionar, consiste em acrescentar uma atividade antes ou depois de outra seja para dar maior fluidez à aula, seja para preparar os aprendentes para uma atividade mais complexa, entre outros; e finalmente, “Replace”, substituir, ou seja, é quando uma atividade é considerada inapropriada e opta-se por trocá-la por outra atividade externa ao MD. Tanner & Green (*ibidem*) esclarecem que *Changes of some sort are inevitable if you want a book to fit your aims, your setting, and most of all, your learners. There are various actions you can take to tailor a selected coursebook to fit your teaching situation.*

No nível da atividade, Maley (1999:279) chama de redução ao que ocorre quando o educador reduz uma atividade, para dar-lhe menos peso ou ênfase; de adição, o acréscimo de material pelo educador; de omissão, quando o educador opta por deixar uma atividade de lado; de modificação quando o educador reescreve o material para melhorá-lo; de extensão, quando uma atividade é prolongada pelo educador em sua dimensão; de substituição que é a troca por um outro material mais adequado (aqui, refere-se a material no sentido de atividade ou exercício, por exemplo); ele chama de reordenação a mudança na ordem das atividades ou dos exercícios; e, finalmente, de *branching*, que consiste basicamente em manter a mesma atividade, sugerindo uma outra versão dela mesma.

Harmer (2001:306) traça um esquema que organiza opções para o uso do MD. Durante o planejamento da aula, o educador pode usar o esquema de Harmer para se orientar. Nesse esquema, estabelece-se que em um primeiro momento, o educador determina se usará ou não uma certa parte do MD (refere-se à uma atividade ou à uma unidade). Caso decida-se por não utilizar o MD, ele terá duas opções: omitir ou substituir. Na omissão, o educador simplesmente ignora a unidade ou a atividade em questão e segue em frente. Na substituição, ele busca uma atividade ou unidade que seja mais pertinente do que a proposta pelo MD. Por outro lado, se decidir-se por fazer uso do MD para apresentar uma unidade ou atividade, ele terá duas opções: a primeira é o uso tal qual o prescrito no MD; a segunda, consiste em mudanças, tais mudanças são classificadas pelo autor em adição, reescrita, substituição de atividades, reordenação (reorganização) e redução.

Harmer (ibidem) chama a atenção para o fato que os aprendentes podem não aceitar bem a omissão e a substituição se eles julgarem que elas estão acontecendo com muita frequência, afinal, houve um investimento no MD e, além disso, ele esclarece que a omissão e a substituição devem ser feitas com cautela, objetivando manter a coerência do programa de ensino. Ele preconiza que uma das maiores vantagens de se adotar um MD é o fato dos aprendentes poderem referir ao MD quando necessário, portanto, se o MD não é seguido pelo educador essa relação de referência pode acabar por perder-se.

Neste trabalho, adotaremos a figura-24 de Harmer abaixo, como guia para refletir o TB e propor eventuais adaptações.⁹

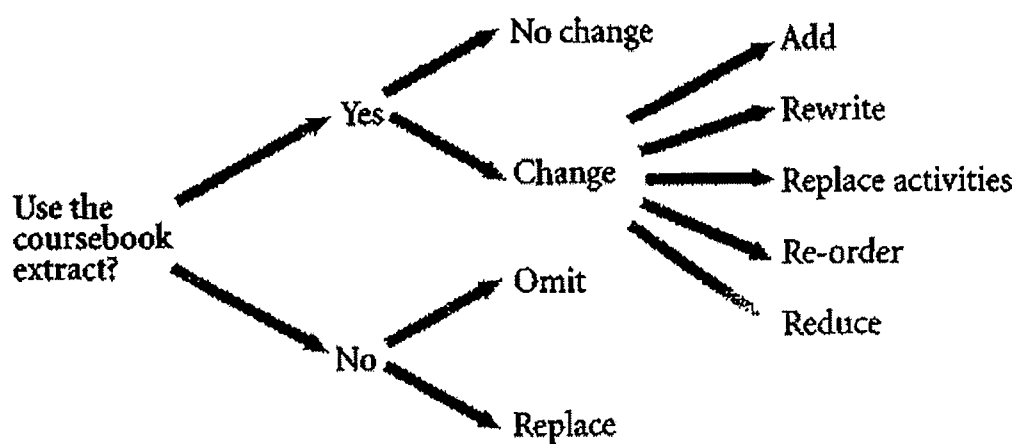


FIGURE 24: Options for coursebook use

1.3. O lugar da gramática no manual didático de ensino de LE/L2

O QECR (2001:161) estabelece como competência gramatical *a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas [...] segundo os princípios gramaticais da língua, desaprovando, portanto, a sua mera memorização e reprodução.* O QECR (*ibidem*) aponta que a competência gramatical pode ser definida como *o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.*

Sendo a competência gramatical, como o próprio QECR esclarece, apenas uma das competências a ser desenvolvidas pelos aprendentes e não o objetivo do ensino de línguas, é importante refletir sobre qual o espaço dado ao desenvolvimento dessa competência tanto em sala de aula (medido tanto em tempo de dedicação ao ensino e correção dessa natureza), quanto nos manuais didáticos (o que pode ser medido pela presença de um programa linear de cunho estritamente gramatical; pelo número de exercícios gramaticais presente nos manuais; pela percentagem de exercícios ou atividades que tenham como o seu foco primário o desenvolvimento da competência gramatical, entre outros). Longe de argumentarmos contra o ensino da gramática, propomos aqui uma reflexão sobre o seu espaço/tempo no ensino de uma LA.

Ellis (2006:101-2) é enfático ao dizer que *Grammar has held and continues to hold a central place in language teaching. The zero grammar approach was flirted with but never really took hold [...] There is ample evidence to demonstrate that teaching grammar works,* isto é, apesar de algumas correntes mais radicais terem preconizado o ensino de línguas sem recorrer ao ensino de gramática, de acordo com o autor, isso nunca saiu do plano das ideias. No entanto, o tal papel central a qual se refere Ellis acima, não é ao nosso ver, o papel que a gramática deva ocupar no ensino de uma LA. Correndo o risco de sermos repetitivos, acreditamos que uma vez estabelecido que a gramática tem sua importância e que deve ser ensinada como uma competência, afastando-se, contudo, desse papel central que parece ainda ocupar.

Após análise, consideramos o *Terra Brasil: Curso de língua e Cultura* um manual que trata a gramática não como uma competência, mas como item central ao aprendizado da LA, isso pode ser concluído devido à proporção de atividades, quadros e tabelas explicativas que objetivam principalmente o ensino de alguma estrutura gramatical se comparadas com o número de tabelas, quadros e atividades que objetivam o ensino de funções, léxico e das quatro habilidades.

Ellis (2006:102) afirma que deve-se ensinar gramática com foco na forma, significado

e uso. Assim como Larsen-Freeman (2002:116) que sugere que *when we think of grammar we should think of three dimensions: form, meaning and use.*

O TB preocupa-se excessivamente com a forma enquanto dedica-se muito pouco ao uso e quase não explora principalmente o significado, o que poderá ser observado mais à frente durante a análise subjetiva.

Quanto à escolha de uma gramática para o ensino, Ellis (2006:87) indica que tem sido cada vez mais comum uso da gramática descritiva em detrimento da prescritiva no ensino de uma LA. Com raras exceções, o TB trata a gramática de forma prescritiva.

Larsen-Freeman (2009:521), julga que *a description of the system is an essential starting point for proper pedagogy.* Ela propõe a seguinte definição para a gramática pedagógica: *a system of meaningful structures and patterns that are governed by particular pragmatic constraints.* Enquanto Schmitt (2005:1) afirma que *patterning is a key component of language, and any view of grammar needs to take this into account.* Para o autor, ensinar gramática, vai além de ensinar as regras da gramática tradicional, pois ele entende que se deve ensinar os padrões, ou seja, aquilo que aparece sistematicamente na língua. *Much of the systematicity of language cannot be solely explained by grammar rules. [...] Because patterning is so widespread, it must be considered an essential part of the 'grammar' of language. (ibidem).*

A partir dessas ideias, podemos concluir que além do ensino da forma é preciso focar no uso real, no significado e, da mesma forma, considerar, a frequência das estruturas da LA selecionadas para o ensino. De nada adianta ensinar um aspecto gramatical que só existe na gramática normativa. É preciso atentar para o ensino de tópicos gramaticais que sejam relevantes no mundo real. O TB propõe o estudo de estruturas que são, de fato, relevantes ao ensino de LE/L2.

Larsen-Freeman (2009:522-3) chama-nos a atenção para a importância do contexto cultural para as práticas pedagógicas, especialmente no que tange o ensino de gramática. A autora diz *it should also be noted that the pedagogic approach to the teaching of grammar in various parts of the world differs, depending not only on different grammatical complexities, but also on the pedagogic traditions.* Isto é, em uma cultura que enxerga e preconiza o ensino de gramática explícita como essencial, pode tornar-se um desafio, talvez até uma prática contra-producente, não ensinar explicitamente a gramática da LA. A autora salienta que *it is not uncommon to hear of teachers who are not particularly impressed with the benefit of grammar instruction, yet who are teaching grammar, nonetheless, because that is what students expect. (ibidem).* Essa última citação ilustra uma situação um tanto quanto controversa. Se por um lado, entendemos que pode ser positivo para o aprendente, do ponto

de vista da motivação, do estilo de aprendizado, da realização de suas expectativas, etc., que sua necessidade de “aprender gramática explicitamente” seja respeitada; por outro, leva-nos a questionar a qualidade do ensino de gramática, já que os professores aos quais Larsen-Freeman se refere (acima) não se identificam com o ensino de gramática, não acreditam que o que estão ensinando repercutirá em desenvolvimento da LA. Ao mesmo tempo, é muito comovente, observar que certos profissionais possam abrir mão de suas próprias crenças para poder atender às necessidades impostas pelas crenças de seus aprendentes.

Thornbury (1999:14-28) faz uma descrição de princípios, métodos, vantagens e desvantagens de se ensinar gramática. Ele conclui que a gramática tem o seu espaço e a sua importância no ensino de uma LNM. Ele explica que baseia o seu livro intitulado *How to teach Grammar* em dois fatores. O primeiro é o que ele chama de *The E-factor* e o segundo de *A-factor*.

The E-factor, onde o E representa *economy, ease e efficacy*. *Economy*, referindo-se a economia do tempo, ressaltando que as explicações e os exercícios gramaticais devem ser tão breves quanto possíveis, saindo do papel central tradicionalmente dado ao ensino da gramática, sem, no entanto abandoná-la; *Ease* refere-se ao fato de que a maioria dos educadores tem vida agitada e pouco tempo para a preparação de suas aulas, portanto, a preparação das atividades deve ser tão simples quanto possível, exigindo menos do educador nesta etapa; e, *efficacy*, ou seja, o material e a aula preparada devem funcionar em seu objetivo, cumprindo-o, e colaborando com o aprendizado.

Quando ao *E-factor*, o *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* é um manual que traz excesso de explicação (apresentação) e de prática (atividades) de estruturas gramaticais, portanto, no fator *economy* deixa a desejar. Consideramos os dois outros dois fatores são muito relativos, talvez até subjetivos, e optamos por não abordá-los aqui.

The A-factor, onde o A significa *appropriacy*. Este *A-factor*, se relaciona diretamente com o aprendente ou o grupo de aprendentes. Para promover o *A-factor* deve-se ensinar o que for apropriado em um determinado contexto levando-se em conta uma série de fatores tais como a idade, a cultura, motivação, conhecimento prévio, atitude, estilo de aprendizagem, entre outros aspectos.

Thornbury (1999:29) salienta que o ensino da gramática pode ser indutivo ou dedutivo. Ensino dedutivo seria, para ele, basicamente, a apresentação de regras gramaticais seguidas de um (ou mais) exemplo(s) onde a regra se aplica; já ensino/abordagem indutivo, seria a apresentação de exemplos a partir dos quais os aprendentes iriam inferir a regra gramatical que estivesse sendo estudada. Ele conclui que pode-se chamar o ensino dedutivo de “*rule-driven learning*” e o ensino indutivo de “*discovery-driven learning*”.

Já para Nunan (2004:214), o ensino indutivo seria *a process of deriving principles or rules from instances or examples*, ou seja, um processo que parte do exemplo para a regra, do específico para a generalização. Para Nunan (2004:213), o ensino dedutivo é *an instructional process that begins with a statement of rules and principles and then requires learners to apply these to particular examples and instances*, ou seja, o caminho inverso do anteriormente descrito. No TB, o ensino de gramática é majoritariamente dedutivo.

Thornbury (1999:30) organiza as vantagens e desvantagens do ensino da gramática por dedução. Para este autor, as vantagens são a economia de tempo que pode acontecer ao ter-se o professor apresentando regras, ao invés de guiar os aprendentes no processo de percebê-las (uma vantagem que advém dessa seria que a abordagem dedutiva da gramática irá satisfazer as expectativas de muitos aprendentes, já que há um considerável número de aprendentes que acreditam que aprender regras gramaticais diretamente é essencial para o seu aprendizado); outra vantagem seria permitir que o educador lide com os pontos gramaticais conforme eles forem surgindo, sem demandar grandes preparações de aula; e, finalmente, respeitar a maturidade e inteligência dos aprendentes, principalmente dos adultos.

Para Thornbury (*ibidem*), as desvantagens do ensino da gramática por dedução são o não-entendimento da metalinguagem ou mesmo das regras gramaticais, especialmente no caso de não serem adultos, podendo tornar-se um fator de desmotivação; o fato das explicações do educador provavelmente tornarem a aula muito centrada nele e retirar do aprendente a necessidade da interação e do envolvimento; a reiteração da crença que aprender uma língua é aprender regras de gramática; e, por fim, o fato de demonstrações serem mais facilmente lembradas do que explicações gramaticais.

Ao apresentar a gramática dedutivamente, o Thornbury (1999:47) nos chama a atenção para que esta apresentação seja verdadeira (a regra tem que ser real), limitada (apenas apresentar aquilo que for essencial para o aprendente naquele momento), clara (a regra deve estar expressa de maneira clara), simples (a regra não pode conter excesso de “sub-regras” ou de exceções), familiar (não deve conter conceitos com os quais os alunos não estejam familiarizados) e relevante (o ensino da regra deve refletir uma necessidade ou um problema do aluno).

Thornbury (1999:48) defende também que a apresentação da gramática dedutiva pelo educador deva ser curta, ilustrada por exemplos, dando a oportunidade dos alunos personalizarem a regra, incluindo-se a verificação da compreensão por parte dos aprendentes. Segundo Thornbury (1999:49), o ensino de gramática por indução assemelha-se mais à aquisição da L1, pois, em ambos, o primeiro passo é a exposição. Concordamos com ele, porém, salientamos que, embora durante a aquisição da L1 não haja a reflexão consciente

sobre a regra, na maioria das vezes, esta reflexão vai acontecer, mesmo que superficial e parcialmente durante os anos de escolarização.

Em relação ao ensino da gramática por indução, o autor (1999:54) defende que as regras que são inferidas pelos aprendentes têm maior probabilidade de serem lembradas já que o esforço mental dos aprendentes seria maior, conseqüentemente, maior seria a profundidade cognitiva, o que, segundo ele, ajudaria a memorizar a regra; por ser um momento onde os aprendentes estão direta e ativamente envolvidos na construção do seu conhecimento. Segundo o mesmo autor, o ensino por indução parece ser mais motivante do que o dedutivo, provavelmente, mantendo a atenção dos aprendentes além de incentivar a autonomia dos mesmos.

Por outro lado, Thornbury (1999:55) lista algumas desvantagens em relação ao ensino da gramática por indução, tais como: o consumo excessivo de tempo que pode, por conseqüência, levar os aprendentes a achar que o objetivo do aprendizado da língua é o aprendizado das regras; outra desvantagem seria o fato de muitos aspectos da linguagem não serem explicados por regras simples e objetivas, e sim por uma série de regras, sub-regras e exceções, tornando alguns aspectos gramaticais extremamente complexos podendo dificultar o processo de indução; além disso, o ensino por indução consome mais tempo de preparação do educador; independente disso, pode ainda apresentar-se frustrante para os aprendentes que preferem aprender por dedução; por fim, Thornbury chama-nos a atenção para o fato que o educador deve estar muito atento para que consiga perceber quando os aprendentes estão estreitando ou simplificando demais uma regra (ou fazendo o contrário), e até mesmo, quando estão traçando hipóteses erradas.

Quanto ao ensino dedutivo e indutivo, Ellis (2006:98) sinaliza que *Simple rules may best be taught deductively, while more complex rules may best be taught inductively*, ou seja, esse autor entende que há hora e lugar tanto para o ensino indutivo quanto para o dedutivo. Ao passo que, Nunan (1998:108) estabelece que a condição ideal para o aprendizado da gramática da língua-alvo dá-se quando *learners are given opportunities to develop their own understandings of the grammatical principles of English by progressively structuring and restructuring the language through inductive learning experiences which encourage them to explore the functioning of grammar in context*; Portanto, chamamos atenção para o fato de Nunan (1998) mostrar preferência pelo ensino indutivo da gramática, diferentemente de Ellis (2006).

Thornbury (1999:90), assim como Nunan (1998), entende que a gramática pode ser melhor ensinada em contexto e recomenda o uso de textos para o seu ensino, explicando que sendo tais textos autênticos, eles podem mostrar como a gramática se organiza na vida real.

No entanto, distanciando-se de Nunan (1998), mais na linha de pensamento de Ellis (2006), ele conclui dizendo que não há uma só forma de apresentar a gramática e que o contexto, os aprendentes e o próprio tópico gramatical é que vão sinalizar ao professor quando usar a indução, a dedução ou texto autêntico para ensinar gramática.

Diferentemente do que se poderia esperar, Nunan (1998:105) não é contrário ao uso de materiais elaborados com fins de ensinar a língua, isto é, ele não preconiza que os manuais didáticos devam conter apenas textos autênticos. *Non-authentic texts are meant to make language easier to comprehend. [...] Authentic language shows how grammatical forms operate in the 'real world', rather than in the mind of a textbook writer: What learners need is a balanced diet of both types of text.* Isto é, o autor acredita que deva-se fazer uso tanto de textos autênticos quanto de não-autênticos, dosando-os. O TB apresenta um número muito reduzido de textos autênticos, como pode ser observado nas tabelas 3 a 7 anexas.

A precisão (*accuracy*) e a fluência (*fluency*) são, segundo Thornbury (1999:91) o propósito das atividades de prática de gramática. Atividades que ajudam a melhorar a precisão, ainda segundo Thornbury (1999:92), caracterizam-se pela atenção à forma (“como” expressar o que se quer), familiaridade (aprendentes devem estar familiarizados com o aspecto da língua que estão tentando usar), tempo de pensamento (eles devem ter tempo para refletir sobre a língua que estão tentando usar) e *feedback* (aprendentes precisam saber se estão usando a língua corretamente). Thornbury (1999:93) define fluência como uma habilidade, mais especificamente, ele diz que *Fluency is a skill: it is the ability to process language speedily and easily.* Para trabalhar a fluência, Thornbury recomenda que as atividades desenvolvidas com esse propósito sejam focadas no sentido e no significado e não na forma. Em um primeiro momento pode parecer que o autor esteja dizendo que ensinar gramática (forma) não combina com desenvolver fluência. Ao contrário, ele apresenta uma solução para tal paradoxo. Thornbury sugere que sejam feitas atividades como as de *information gap*, que se caracterizam por um aprendentes ter as informações das quais o outro precisa. Dessa forma, a atenção está concentrada no sentido, enquanto a gramática é trabalhada implicitamente.

Observamos que não há atividades de *information gap* no TB.

Thornbury (1999:93-4) resume que se o objetivo é fluência, então, as atividades de gramática devem: ser focadas no significado; simular situações da vida real; ter um propósito comunicativo, ou seja, construídas a partir da necessidade de interagir; trazer um número significativo de *chunks* e trazer repetição suficiente para que o aprendente produza a estrutura alvo em alto volume.

No TB, as atividades de gramática focam principalmente na forma. Além disso,

raramente simulam situações da vida real ou têm propósito comunicativo. Isso acontece na seção *Desafio: tarefa comunicativa*, que é uma seção que não objetiva as estruturas gramaticais, mas a interação dos aprendentes através da produção de diversos gêneros textuais que poderão ou não utilizar a gramática estudada ao longo da unidade. Quanto ao número de repetições das estruturas gramaticais apresentadas esse é sempre alto.

Thornbury (1999:94) esclarece que a reestruturação envolve a integração de nova informação à antiga e que, tradicionalmente, se esperaria que a reestruturação acontecesse durante a apresentação (referindo-se aqui ao primeiro estágio do *Presentation-Practice-Production*, PPP), mas que na verdade, pesquisas mais recentes indicam, segundo o autor, que a reestruturação pode acontecer durante as atividades, ou seja, durante o segundo P, e não durante o primeiro.

Thornbury defende que atividades que colaboram para que haja a reestruturação podem ter as seguintes características: *problematizing*, *push* e *scaffolding*. A problematização seria, por exemplo: o uso incorreto da língua afetando o que se diz, e conseqüentemente, o que é entendido. Então, o aprendente é forçado a repensar os aspectos linguísticos daquilo que se está dizendo, essa reflexão, levaria o aprendente a melhorar a sua performance); quanto ao *push*, o autor esclarece que a atividade deve levar o aprendente a compreender mas, principalmente, a produzir algo um pouco mais complexo do que aquilo que ele já produz e entende, fazendo-o evoluir, ao invés de mantê-lo no mesmo nível; finalmente, ele aponta que deve haver *scaffolding* suficiente para promover segurança, isto é, deve haver abundância de suporte. Para Thornbury, reestruturação, repetição e expansão na fala do educador, são exemplos *scaffolding*, que possibilitam que o aprendente continue a interação. Adotamos aqui a definição de *scaffolding* dada por Tsui (2001: 226): *the support given to language learners to enable them to perform tasks and construct communications which are at the time beyond their capability*.

Mais adiante, Thornbury (1999:129), esclarece que no Presentation- Practice- Production (PPP) a língua é aprendida passo a passo e aos poucos; além disso, o conhecimento gramatical advém de um processo de explicação somado à prática das estruturas trabalhadas. O autor escreve que o PPP presume que *accuracy precedes fluency* (ibidem), mas que o aprendente passará por estágios em que vai cometer erros, ou seja, não será preciso (*accurate*), mas que, no entanto, pode ser fluente, e, portanto, para o autor, adiar a comunicação para quando a precisão for alcançada pode ser contraproducente. *It seems that it is by means of communication that the learner's language system establishes itself and develops. (ibidem)*.

Consideramos que o TB é um manual que se estrutura aos moldes do PPP. As

unidades trazem temas gramaticais que são explorados dentro de uma temática. As unidades se estruturam sempre em apresentação gramatical, seguida de atividades que intencionam a prática dessas estruturas e, finalmente, de uma produção (Desafio: tarefa comunicativa) que geralmente é pensada para que a estrutura trabalhada na unidade possa ser utilizada, o que nem sempre acontece devido à livre-produção que se propõe.

Ellis (2006:91) é mais prático. Ele aponta para o fato da maioria dos aprendentes interromperem seus estudos da LA antes de atingir a proficiência. Portanto, ele conclui que é melhor focar na comunicação do que na forma, já que, segundo ele, é mais eficiente ter um sujeito que comunique o que deseja com muitos erros, do que alguém que saiba as regras, mas não consegue comunicar-se. Além disso, ele acredita que o *Task-Based Learning* é bastante efetivo, mas que deve haver a conscientização dos aprendentes para com os aspectos gramaticais da LA.

Enquanto Ellis (2006:93) afirma que o *Present-Practice-Produce* (PPP) também deve envolver tarefas, ou seja, oportunidades de praticar a estrutura em um contexto comunicativo, Thornbury (129:1999) vai mais além, propondo um substituto para o PPP. Thornbury apresenta, o que ele descreve como uma alternativa ao PPP (*Presentation-Practice-Performance*)¹⁰: o modelo *Task-Teach-Task* (tarefa-ensino-tarefa). Nesse modelo, o aluno realiza uma tarefa já num primeiro momento, num segundo momento, o professor trabalha com os aprendentes apenas os aspectos da língua que foram problemáticos durante a tarefa, ou seja, não há um programa que estabeleça uma ordem cronológica ou o conteúdo gramatical a ser estudado. No terceiro momento, o aluno deve realizar a mesma tarefa novamente ou realizar outra tarefa semelhante.

Ele conclui dizendo que há problemas no *Task-Based*, inclusive problemas relacionados à elaboração e gestão do programa e das aulas, os quais, segundo ele, parecem estar sendo amenizados por professores que seguem algumas técnicas do método tradicional, a par de *Task-Based*.

No TTT da forma como é descrito por Thornbury, aprende-se a língua não-linearmente; aliás, nem há a intenção da linearidade. No ensino TTT, como explicitado pelo autor, a gramática interna se desenvolve por meio da exposição e interação; e, vai-se da fluência à precisão gramatical, ao passo que no PPP, vai-se da precisão gramatical à fluência.

Nunan (2004:216) define *task* (tarefa) como: a *communicative event having a non-linguistic outcome*. Já sobre o Ensino de línguas por tarefa, Nunan (2004:216) diz que o TBL é *an approach to language teaching organized around tasks rather than language structures*.

10 Encontramos textos que usavam a terminologia *Presentation Practice Production*; *Present, Practice, Produce*; e *Presentation, Practice Performance* todos com a abreviatura (PPP).

Notamos que Thornbury (1999) e Nunan (1998) compartilham da mesma opinião que em relação ao ensino linear de gramática nos manuais didáticos. Nunan chama atenção para o fato da gramática nos manuais didáticos ser, muitas vezes, apresentada de forma descontextualizada. Nunan (1998:102) esclarece que exercícios descontextualizados que envolvem:

[...] repetition, manipulation, and grammatical transformation [...] are designed to provide learners with formal, declarative mastery, but unless they provide opportunities for learners to explore grammatical structures in context, they make the task of developing procedural skill - being able to use the language for communication - more difficult than it needs to be, because learners are denied the opportunity of seeing the systematic relationships that exist between form, meaning, and use.

Isto é, para o autor, forma, significado e uso, devem ser componentes explorados em conjunto, levando o aprendente a estabelecer as relações entre esses componentes. Ele salienta que em situações reais de comunicação, *appropriate grammatical choices can only be made with reference to the context and purpose of the communication.* (*ibidem*) Nunan (1998:103) conclui que é essa relação entre forma e função que geralmente não é explicitada para os aprendentes nos manuais didáticos; esse também parece ser o caso do TB.

Larsen-Freeman (2002:107) apresenta uma visão inovadora quanto a forma de ensinar gramática. Ela acredita que cabe aos aprendentes decidir como eles desejam posicionar-se, isto é, para a autora, cabe ao professor mostrar aos aprendentes que há opções gramaticais que são marcadas pela diferença no sentido (mesmo que sutil) que se deseja denotar, portanto, tratando-se de gramática, ela conclui que não há respostas simplórias. A partir disso, ela sugere o que chama de *Grammar of Choice*, que é, na prática, oferecer aos alunos opções para que eles possam escolher aquela que representa de fato o que eles querem comunicar em seu discurso.

Aquilo que Larsen-Freeman (2002:107) sugere como uma alternativa ao ensino da gramática que ela designa como *grammar of choice* parece-nos um tanto quanto utópico. Talvez fosse possível tamanha discussão acerca daquilo que representa em LA exatamente aquilo que o aprendente intenciona (muitas vezes em L1), se o contexto for monolíngue, se o grupo for pequeno, se os alunos não forem iniciantes e se o professor tiver bom conhecimento da L1 dos aprendentes. Caso contrário, corre-se o risco de mudar o foco de aprendizado de língua para aprendizado parcial da língua, ou seja ensino da competência gramatical somente, porque muito provavelmente não haveria tempo para mais nada.

Para Nunan (1998:101) é preciso que estejamos atentos ao fato de que a aquisição de itens gramaticais não acontece de forma linear, tampouco tais itens são adquiridos de forma plena, completa e perfeita pelos aprendentes. Ele aponta que, a maioria dos manuais didáticos parece ignorar essa condição já que se organizam gramaticalmente, evoluindo passo-a-passo. *From a grammatical perspective, many foreign language programmes and teaching materials are based on a linear model of language acquisition. This model operates on the premise that learners acquire one target language item at a time, in a sequential, step-by-step fashion.*

Esse tipo de programa linear e sequencial, ao qual se refere Nunan na citação acima, é o que geralmente é encontrado nos manuais didáticos brasileiros de PLE, como também é o caso do *Terra Brasil: Curso de Língua e cultura*. De uma forma geral, basta verificarmos a forma como se organizam as tábuas de conteúdo, muito semelhante à organização de uma gramática normativa. Quanto aos manuais de inglês, já é mais comum encontrarmos coleções que baseiam os seus programas em espirais ascendentes. Na prática, apresentam o primeiro livro da coleção que, geralmente, segue um programa linear e passo a passo. No entanto, os livros subsequentes tendem a repetir, ou melhor, reforçar o conteúdo gramatical estudado no livro anterior, não raramente apresentando algum aprofundamento da regra, ou alguma exceção antes deixada de lado, ou seja, já há uma aceitação de que aquilo que foi ensinado, nem dava conta da complexidade da estrutura tampouco foi necessariamente adquirido.

No entanto, Nunan (1998:102) esclarece que *learners do not learn one thing perfectly, one item at a time, but numerous things simultaneously (and imperfectly)*. Na verdade, Nunan (1998:109) é ainda mais enfático quanto a essa questão quando indica que *it seems clear from a rapidly growing body of research that the majority of structures are acquired in complex, non-linear ways*.

Assim, somos deixados nos perguntando como sair dessa encruzilhada, como de fato ensinar a competência gramatical? Parece-nos um tanto quanto imprudente ir ao quadro e lançar-nos a ensinar presente, passado e futuro aos aprendentes, tudo ao mesmo tempo. Então, o que fazer?

Ellis (2006) mostra-nos um caminho, levando-nos a refletir sobre dois aspectos do ensino de gramática.

Ellis (2006:93-4) define *intensive grammar teaching* como sendo a prática de ensinar uma ou duas estruturas gramaticais por vez, ou seja, dedicar uma lição, capítulo ou unidade à uma, ou até mesmo duas estruturas; enquanto o *extensive grammar teaching* refere-se a prática de se ensinar várias estruturas em uma mesma lição, minimizando o tempo gasto ensinando cada estrutura. Ellis esclarece que parece loucura considerarmos a possibilidade de ensinar várias estruturas ao mesmo tempo, mas que na verdade, isso acontece na prática

quando há correções explícitas, ou seja, corrige-se vários aspectos da língua e várias estruturas num mesmo momento; da mesma forma, quando há exercícios ou jogos como aqueles em que se deve identificar os erros em várias frases, ou até mesmo exercícios de identificação de erros em um texto, é comum que haja vários erros de natureza diferente e, geralmente, tratam-se de estruturas diferentes. Além disso, podemos pensar em situações nas quais o educador decida-se por uma técnica de correção que não envolvam a interferência imediata no discurso do aprendente. Por exemplo, ele anotaria os erros dos aprendentes para depois apresentá-los para a discussão e reflexão da turma, tornando o momento da correção um outro momento de ensino extensivo de gramática; ou seja, por esse ponto de vista, até mesmo a correção de uma redação pode ser vista como ensino extensivo de gramática.

Poderíamos, portanto, considerar encerrado o dilema de como ensinar gramática, certo? Não tão rapidamente. Ellis (2006:95-96) esclarece que *extensive instruction cannot deal effectively with avoidance*, isto é, aquilo que o aprendente evita usar não será abordado quando o ensino de gramática é extensivo. Além disso, ele observa que esse método *does not provide the in-depth practise that some structures may require before they can be fully acquired*. Portanto, ele conclui que, provavelmente, *grammar teaching needs to be conceived of in terms of both approaches*. (Referindo-se aqui a ensino extensivo e intensivo) *Therefore, grammar teaching needs to be reconceptualised in teacher handbooks to include the kind of extensive treatment of grammar that arises naturally through corrective feedback*. (Ibidem) Em outras palavras, para Ellis (2006), é o equilíbrio entre o ensino intensivo e o extensivo de gramática que tem a maior probabilidade de transformar conteúdo ensinado em língua adquirida e que é uma mistura entre ensino intensivo e ensino extensivo de gramática que deve estar presente nos manuais didáticos.

Respondida a questão de “como”, o ponto passa a ser “qual” gramática ensinar. Ellis (2006:88) aponta que é um problema determinar o que ensinar. Primeiro porque não se pode ensinar toda a gramática de uma LA. Há limitações de tempo, portanto, deve haver seleções de conteúdo. Para o autor, esta seleção vai depender da L1 do aprendente. É o que ele chama de *inherent learning difficulty of different grammatical structures*, ou seja, as dificuldades inerentes dependendo de quanto uma estrutura na LA se aproxima ou se afasta da L1, o que, segundo ele, é problemático de identificar.

Ellis (2006:88) sublinha dois tipos de dificuldades. A primeira seria a dificuldade dos aprendentes em entender um ponto gramatical e a segunda seria a dificuldade de internalizá-lo. Ele, então, propõe que ensinemos as formas que são diferentes em L1 e LA, ou seja, foco no ensino da diferença (não no da semelhança), e que se ensine formas marcadas ao invés das não marcadas. Ou seja, foco na regra, não na exceção. (Aqui não se refere à regras da

gramática normativa, mas àquilo que acontece na LA em alta frequência.) Ellis (2006:89), naturalmente, indica que esse tipo de abordagem que leva em consideração a L1 pode tornar-se muito complicado quando o contexto de ensino é multilíngue.

Quanto a “quando” ensinar gramática, Ellis (2006:102), sem radicalismos, indica que *Grammar is best taught to learners who have already acquired some ability to use the language (i.e., intermediate level) rather than to complete beginners. However, grammar can be taught through corrective feedback as soon as learners begin to use the language productively*, isto é, o ensino extensivo de gramática, para o autor, parece poder anteceder o ensino intensivo de gramática. Ele indica que o ensino intensivo de gramática é mais prudente no nível intermediário. No entanto, Ellis (2006:102) não define claramente aquilo que ele entende por intermediário, deixando-nos um pouco às escuras.

Ellis (*ibidem*) salienta que *a focus-on-forms approach is valid as long as it includes an opportunity for learners to practise behaviour in communicative tasks. Use should be made of both input-based and output-based instructional options*. Assim sendo, para ele, tanto nas habilidades majoritariamente receptivas (leitura e compreensão oral), quanto nas habilidades de maior produção (escrita e fala) deve haver a preocupação de se criar o ambiente, ou seja, a necessidade comunicativa para que o aprendente possa utilizar gramática, isto é, para Ellis (2006) a tarefa comunicativa é central ao ensino da gramática. Essa é uma posição ao mesmo tempo interessante e perigosa. Interessante, porque reforça a presença da tarefa comunicativa no ensino; perigosa, pois nem todos os educadores entendem que a tarefa é o momento de simulação ou até mesmo realização de uma intenção social (gênero) “no mundo real”. Se a tarefa for encarada como parte das atividades gramaticais, corre-se o risco de não ser mais tarefa, de tornar-se uma atividade. Portanto, é prudente que os manuais tragam muito claro em si a divisão entre atividades ou exercícios e tarefas, preferencialmente orientando o educador sobre como proceder antes, durante e depois das tarefas.

1.4. O lugar da Abordagem Lexical no manual didático

O QECR (2001:159) define que a competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.

Durante a nossa análise do TB, observamos uma considerável influência da Abordagem Lexical, doravante AL, em várias atividades. Portanto, decidimos por organizar aqui algumas ideias e preceitos dessa teoria.

Swan e Walter (1984: Vii) argumentam que: *vocabulary acquisition is the largest and most important task facing the language learner.*

De acordo com Ann Peters (1983), *holophrases*" (holofrases) como *this-is-mine* (é meu) ou *give me* (dê-me/ me dê) são, adquiridas primeiramente como sendo um todo, não como palavras segmentadas, mas uma unidade de sentido que somente mais tarde poderá ser dividida em palavras. Esse aglomerado de palavras que forma um só sentido, ou seja, uma única unidade lexical, serve a dois propósitos durante a aquisição da língua materna. Primeiramente, possibilita à criança o uso imediato de estruturas prontas, acelerando o tempo de processamento da linguagem no seu cérebro, resultando, portanto, numa maior fluência. Em segundo lugar, fornece informação que será posteriormente analisada pelo cérebro a fim de possibilitar novas construções linguísticas no futuro; ou seja, mais ou menos o que Chomsky defende, sem se tratar, no entanto, da Gramática, mas do Léxico.

Pawley and Syder (1983) defendem que o adulto tem um repertório gigantesco de holofrases e que é este repertório que lhes possibilita a fluência. Portanto, concluem, adquirir um vasto repertório de holofrases deveria ser o maior objetivo durante o aprendizado da Língua alvo (LA). Eles defendem que a competência do nativo funciona como um *phrasebook* com notas gramaticais e não uma gramática, contrariando os gerativistas.

Para Widdowson (1989: 135), *it is much more a matter of knowing a stock of partially pre-assembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply these rules to make whatever adjustments are necessary according to contextual demands.*

11 Definição dada pelo Routledge Dictionary of Language and Linguistics: "holophrastic construction [Grk hólos 'whole'; phrastikós 'expressive,' from phrâzein 'to express'] Syntactically non-structured or only partially structured expressions (one-word expressions) with a complex, often polysemic meaning, like thanks, sorry, help. In language acquisition, one-word expressions used in the first half of the second year of life Dictionary of language and linguistics 516 that refer to more complex complete meanings as the lexical meaning of individual words in adult language. Holophrastic utterances."

A criação dos *corpora* linguísticos informatizados possibilitou que o ensino da LA seja, de fato, lexical. Isso se deve ao fato dessas ferramentas serem capazes de diagnosticar e informar qual a frequência das palavras em uma língua, um texto ou um grupo de textos; quais são as outras palavras associadas à elas (tanto antes como depois); e, em quais contextos tais palavras aparecem e em quais não aparecem (o tipo de registro, o Gênero, etc.).

Tomando o inglês como ponto de partida, estima-se que 700 palavras da língua inglesa correspondam a 70% de qualquer texto produzido em contexto cotidiano desta língua. Portanto, Willis (1990:45) afirma que na construção de um programa de um curso elementar de inglês, são estas 700 palavras que devem ser ensinadas. No entanto, ele repreende a ideia de que o aprendizado seja feito através de memorização de listas de vocabulário. Para ele, são as holofrases que estas palavras formam é que devem ser ensinadas. Esta é a base da Abordagem Currículo Lexical de Willis, que se baseia num corpus formado por textos produzidos por falantes nativos da LA. A ideia principal da Abordagem Currículo Lexical é que o foco deva ser no ensino e aprendizagem das palavras e expressões de alta frequência na LA (no caso do inglês, as tais 700). Willis defende que essa seria uma abordagem de descobertas (*Discovery Driven Learning*) além disso, ele defende que a gramática não é uma fonte válida para a criação de um programa de um curso de línguas, o que contraria a maioria dos programas desenvolvidos tanto por escolas e professores em formato de currículo escolar quanto as tábuas de conteúdo dos manuais didáticos de ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva de LNM.

No entanto, Willis é conhecido por sua dedicação ao *Task-Based Learning* (TBL). Ele criou um programa de tópicos. Esse programa envolvia um insumo (*input*) dentro de um tema e, uma subsequente análise explícita da língua utilizada, ou seja, num segundo momento, o aprendente era levado a refletir a língua e a enxergar as holofrases da LA. Enquanto isso, a gramática era ensinada apenas como o “ambiente” onde as holofrases se manifestam. Desta forma, a gramática teria um papel secundário, quiçá terciário, porém ainda teria seu espaço.

Michael Lewis (1993:133), acredita que *grammar is not the basis of language acquisition, and the balance of linguistic research clearly invalidates any view to the contrary*. Reafirmando, assim, as ideias de Willis.

O *Presentation-Practice-Production* (PPP) é um método ainda hoje extremamente popular usado principalmente para o ensino de gramática. O PPP consiste no ensino de um tópico, depois em praticá-lo, e, finalmente, numa produção. Por exemplo, o professor ensinaria o Presente do Indicativo, depois os aprendentes fariam exercícios utilizando esse tempo verbal, e, concluiriam com a produção de um texto, um diálogo ou uma encenação também usando o presente do indicativo.

Lewis (1996: II) opina que *the fact is the PPP paradigm is, and always was, nonsense*. Essa afirmação polêmica, em seu artigo *Implications of a lexical view of language*, causou alvoroço entre os estudiosos da área, fomentando a reflexão sobre o PPP.

Como fundamento da Abordagem Lexical, Lewis (1997:15) esclarece que: *the essential idea is that fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items, which are available as the foundation for any linguistic novelty or creativity*.

Lewis (1997) propôs o OHE (*observe-hypothesise-experiment*), uma metodologia indutiva, que visa promover a consciência do aprendente. Lewis acredita que a única forma de aprender uma LA é através do *input*. Então, ele recomenda um *input* máximo, ou seja, muita leitura e muita escuta na LA.

Segundo Lewis (1997) o aprendentes deveria ser exposto aos padrões lexicais da LA, e também incentivado a analisar tais padrões. Ele usa a terminação *chunks* e não holofrases. Tais *chunks* incluem *collocations* (pegar um resfriado, um lar desfeito), expressões fixas (bom dia, boa noite, isto é, onde está) e expressões idiomáticas (quebrar a cabeça, ver o circo pegar fogo).

Lewis (1993: IV) define a Abordagem Lexical como sendo *an integrated set of theoretical and practical beliefs, embodying both "syllabus" and method*. Lewis (1993:34) afirma também que *Language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar*. Lewis (1993:47) esclarece que *given the holistic nature of language, 'no step-by-step linear syllabus' can be remotely adequate*.

Lewis não sugere, no entanto, um programa como o de Willis que era em tópicos privilegiando tarefas. Lewis apenas esboça o que seria o programa ideal para a Abordagem Lexical que ele propõe. No entanto, Lewis (1993:112) afirma que *a central requirement of the Lexical Approach is that language material should be text and discourse, rather than sentence-based*.

Lewis (1997) dá alguns exemplos dos tipos de exercícios que poderiam ser usados na Abordagem Lexical, sendo eles: a comparação entre palavras e palavras; a comparação entre palavras e expressões; e a comparação entre expressões e expressões; além disso, completar lacunas com as palavras ou expressões adequadas; fazer identificação de *chunks* em um texto; trabalhar a categorização de itens de acordo com características variadas (por exemplo, organizar uma lista com os meios de transporte público); colocar palavras em ordem para criar uma frase ou expressão correta; excluir de uma lista as palavras e expressões que não pertencem, ou seja, que não se relacionam com os outros itens, etc.

Notamos que o papel do professor/educador é muito reduzido nessa abordagem. Na

Abordagem Lexical o educador é um orientador, um monitor. O aprendiz é um explorador, um descobridor, um pesquisador. A vantagem desta perspectiva é que o aluno é incentivado a ser autônomo e ele se torna o maior responsável pelo seu próprio aprendizado.

Lewis (1997:108) dá algumas amostras de exercícios que considera ideais, dentro da Abordagem Lexical, por exemplo: *Ask learners to underline chunks they can find in a text.*

Há alguma contradição no trabalho de Lewis. Ao mesmo tempo que ele acredita que deva ser dado insumo, um *input*, compreensível e que Lewis (1997:193) defende que deve haver muito *input*, *Listening, listening and more listening*, Lewis, (1997:62) escreve que *there is no evidence that explicit knowledge helps performance*. A confusão é que com a última afirmação, ele nos faz pensar que talvez o mais eficiente para a promoção do aprendizado fosse apenas dar *input* e não analisar este *input* com o aprendiz ou estimulá-lo a fazê-lo. No entanto, a metodologia que ele propõe é basicamente, fazer com que o aluno trabalhe a partir da análise do *input* que recebeu objetivando promover a consciência de como as coisas funcionam na LA, ou seja, simples e puro conhecimento explícito. Lewis (1997:195) diz ainda que: *students need to develop awareness of language to which they are exposed.*

Em outro trecho, Lewis (1997:53) argumenta que *accurate noticing of lexical chunks, grammatical or phonological patterns all help convert input into intake*. Contraditoriamente, Lewis (1997:197) diz *it is exposure to enough suitable input, not formal teaching, which is the key to increasing the learner's lexicon*. Assim sendo, não fica claro se para Lewis (1997) apenas bastante *input* compreensível é suficiente para promover o aprendizado ou se deve haver análise desse *input*.

Segundo Lewis (1997:49), a Abordagem Lexical *is less concerned than some communicative methods with output*. Para ele, essa abordagem, é uma abordagem *top-down*, ou seja, uma abordagem que parte do geral para o específico, explora o contexto, a ideia geral, o sentido geral para depois especificar e particularizar, indo das maiores unidades da língua para as menores.

De acordo com Sardinha (2004), a Aprendizagem Movida a Dados (DDL) de Tim Johns foi criada para ensinar gramática. No entanto, acabou por ser usada para o ensino de outras línguas e não só de gramática. Segundo Sardinha (2004: 290-291) nessa abordagem, o aprendiz é um explorador/ descobridor e o educador deve ajudá-lo a habilidade desenvolver esse potencial dando-lhe meios para tal

De acordo com Sardinha (2004: 292), a DDL proporciona aos aprendente a oportunidade de identificar padrões na língua enquanto o educador assume o lugar de orientador ou coordenador da pesquisa e o ensino da gramática mudaria de foco, não sendo mais fundamentado na transmissão de regras, mas na própria percepção de padrões

gramaticais pelos aprendentes. Desta forma, o aprendente assume um papel central e independente, tornando-se um “pesquisador” dotado de habilidades que lhe permitam obter respostas para suas dúvidas e verificar suas hipóteses. O educador deixa de ser a fonte única de informação na sala de aula. Por conseguinte, diminui a pressão para que ele saiba todas as respostas. O computador assume um papel de destaque como provedor de informação e o ensino centra-se mais no aprendente, fundamentado pelo princípio da descoberta.

Em resumo, as abordagens que privilegiam o léxico são a *Lexical Approach* (Abordagem Lexical), desenvolvida por Michael Lewis (1993); *Lexical syllabus* (Currículo Lexical), por Dave Willis (1990) e *Data Driven Learning* (Aprendizagem Movida por Dados), defendida por Tim Johns (1970).

No geral, nas Abordagens que privilegiam o léxico, as palavras gramaticais são tratadas como itens lexicais e o ensino dos tempos verbais tem importância diminuída, já que para Lewis e Willis palavras como semana passada, semana que vem, agora e nunca determinam o tempo verbal que terá que ser usado para satisfazer estes advérbios, não o contrário. As abordagens Lexicais acima descritas priorizam, de forma geral, as *collocations* e as holofrases enfatizando a importância do ensino de enunciados já instituídos (expressões fixas, expressões semifixas, expressões idiomáticas, fórmulas, etc.)

A abordagem de Lewis é extremamente voltada para as habilidades receptivas, a fala e a produção escritas são quase que abandonadas nesta abordagem. Tarefa é coisa que não existe. Nós não acreditamos que seja positivo criar um curso ou um programa de ensino de LA a partir de exercícios como os propostos por Michael Lewis. Parece-nos muito válido e, definitivamente, eficiente, incluir nuances da Abordagem Lexical nos materiais didáticos. No entanto, criar um curso apenas baseando-se em exercícios sobre o léxico não atenderia a necessidade da maioria dos aprendentes e acabaria por ser entediante para a grande parte deles. Na verdade, seria trocar seis por meia-dúzia, isto é, passar de uma abordagem focada na competência gramatical para outra focada na competência lexical.

Desenvolver um programa é tarefa árdua, pois um bom programa deve contemplar todos os aspectos da língua desde o cultural, o comunicativo, o lexical, a gramática, passando pela prosódia e a fonética além de incluir a semântica ao explorar o contexto de situação, a coerência e a coesão. Portanto, concluímos que deve-se tratar a competência lexical como tal, isto é, como um dos aspectos a serem desenvolvidos pelos aprendentes, não como base de um programa de ensino ou de um manual didático. Percebe-se que o TB usa a abordagem lexical em determinadas atividades, tópico que será abordado mais à frente.

Capítulo 2: A Metodologia de análise do manual didático *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*

Nossa análise consiste em diferentes etapas. Primeiramente, fizemos uma análise do manual didático *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* como um todo. Para uma análise objetiva do TB, optamos por traçar as características desse manual a partir da Ficha de análise de manuais didáticos proposta por Fernández López (2004:725-27), que se encontra nos anexos, traçando, assim, um perfil geral do TB que mostra como o material se organiza como um todo.

Num segundo momento, analisamos uma amostra das unidades do TB. Foram escolhidas as unidades um, quatro, cinco e doze. A escolha das unidades dessas unidades não foi aleatória. Consideramos para tal, a apresentação do TB que menciona que as unidades 1 à 4 são principalmente dedicadas aos aprendentes sem conhecimento do português, enquanto as unidades 5 à 12 destinam-se aos alunos com conhecimento básico que busquem aperfeiçoamento. Como o próprio TB apresenta essa divisão interna de níveis, optamos por analisar a primeira e a última unidade de cada “divisão” a fim de observar como cada unidade do TB se organiza em diferentes momentos da aprendizagem. A partir dessa análise, construímos uma tabela descritiva. Os dados anotados na tabela permitiram, até certo ponto, uma análise quantitativa do MD. Chegamos a dados numéricos que foram então organizados em gráficos e quadros objetivando representar quantitativamente os aspectos metodológicos e didáticos do TB a partir da nossa amostra (unidades 1, 4, 5 e 12). Não obstante, os critérios relacionados na tabela que construímos são critérios que consideramos fundamentais para a gestão do manual didático, aspecto central deste trabalho.

Finalmente, num terceiro momento, nossa análise consistiu na identificação de aspectos do TB que consideramos passíveis de adaptações. Tais aspectos não são necessariamente problemáticos, mas recorrentes em diferentes unidades do manual. Portanto, analisamos cada uma das seções do TB a fim de identificar possibilidades de adaptação objetivando contribuir com a melhor gestão desse manual e para alguma mudança em suas futuras edições. Para tal, observamos as possibilidades de adaptação de manual didático como sugeridas por vários autores que se dedicam a análise e à adaptação do manuais e materiais didáticos.

2.1. Análise Objetiva do *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*

A primeira parte desta análise consiste no preenchimento de uma ficha de análise do

MD. Escolhemos trabalhar com a ficha proposta por Fernández López (2004:725-27). Essa ficha encontra-se nos anexos e a consideramos fundamental para entender o MD de uma maneira global. Para evitar repetição do que já está apontado na própria ficha, não a discutiremos aqui. Salientamos, no entanto, esse tipo de análise através de fichas serve como uma forma de entender os aspectos globais dos manuais didáticos, especialmente quando o objetivo é a escolha do manual mais adequado para um determinado educador e/ ou grupo de aprendentes.

Na ficha de Fernandez Lopez (2004) há um item que é a “Programação de objetivos e conteúdos” no qual o analista deve incluir o programa do manual. A autora chama atenção para alguns aspectos tais como temas de comunicação, funções pragmáticas, situações de comunicação, vocabulário, gramática, tarefas, e cultura, entre outros. Como o TB não traz em si uma tábua com essa divisão, e sim um índice no final do livro e um sumário na primeira página de cada unidade, elaboramos um “Programa de objetivos e conteúdos” que acreditamos que atende melhor as especificidades da ficha que de Fernandez Lopez do que o índice e o Sumário do TB, porém, esclarecemos que este programa foi baseado em ambos. Tal documento encontra-se anexo e além de ser parte da nossa análise, acreditamos que pode servir a outros educadores que estejam considerando utilizar ou aos que já utilizem o TB.

Esclarecemos que não é objetivo deste trabalho o estudo dos aspectos culturais do TB, tais como as representações, estereótipos, aspectos relativos à identidade, etc. Além disso, por uma questão de delimitação de objetivos, abstermo-nos de analisar os aspectos pragmáticos do TB. Portanto, os campos referentes a esses dois temas permaneceram sem preenchimento na ficha de análise anexa.

Após o preenchimento da ficha, consideramos que ainda havia alguns itens a serem analisados de forma objetiva e para tal, construímos uma tabela descritiva e analítica e utilizamos a tabela em questão para analisar quatro unidades, 1, 4, 5 e 12, acreditando que essa amostra consegue representar a totalidade do MD satisfatoriamente.

2.1.2. A organização das tabelas complementares

As tabelas complementares 3, 4, 5 e 6, nos anexos deste trabalho, organizam informações sobre as unidades 1, 4, 5 e 12 do Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura. Elas se dividem em treze colunas. Cada coluna aborda um aspecto, a saber:

- Seção - Abrevia o nome da seção para facilitar a sua identificação.
- Pág.- Especifica a(s) página(s) da seção.
- Tipo de atividade - Descreve se é uma atividade de conversação, de preenchimento de

colunas, produção de texto, leitura, diálogo, quadro com apresentação gramatical, entre outros.

- Quais aspectos são trabalhados? - Descreve os aspectos linguísticos e/ou culturais trabalhados na seção.
- Insumo (INS), Prática (PRA) ou Produção (PRO) - Indica a natureza da seção, isto é, a sua finalidade, o papel que desempenha na unidade.
- O que se pede? - Explicita/ resume/ reescreve as instruções de cada seção.
- Aprendiz engajado? - Este item responde sim (S) e não (N) a pergunta, objetivando descrever se o aprendiz interage com a seção (S) ou se o aprendiz é apenas receptor de informação. Desta forma, consideramos que o aprendiz está engajado quando ele é incentivado a interagir com o educador, os outros aprendizes e, até mesmo, com o manual. Por exemplo, em uma seção que objetiva a apresentação gramatical, o manual promove o aprendiz engajado a partir do momento que convida o aprendiz a refletir sobre exemplos e a perceber as regras a partir deles; ou ainda, o manual pode levar o aprendiz a buscar informações em textos no próprio manual ou em outras fontes. Enquanto o aprendiz passivo apenas recebe informações do MD, ou seja, sem participar da construção de seu próprio conhecimento, saindo do papel central e assumindo uma postura passiva de mero receptor de conhecimento.
- Autêntico? - Este item indica se a seção faz uso de material autêntico para desenvolver o seu propósito.
- Como se vincula a seção que a antecede: - Este item descreve a organização interior do MD, ou seja, como a seção em questão e a seção imediatamente anterior a mesma se conectam, buscando aspectos que criem fluidez de uma seção para outra ou até mesmo as identifiquem como parte de uma mesma sequência didática.
- Habilidades - Este item descreve qual ou quais são as habilidades trabalhadas na seção (Fala, Leitura, Escrita, Compreensão Oral).
- Há instruções? Há modelo? - Este item responde se há instruções (S) ou se não há instruções (N); além disso, se há um modelo a ser seguido pelo aprendiz. (COM modelo) ou se não há (SEM modelo).
- Há áudio na seção? : Descreve se há áudio disponível na seção em questão.
- Há informações extra para o professor? - Informa se há informações extra para o professor. (S, sim e N, não). Em caso afirmativo, descreve a natureza da informação. Quando se refere à chave de resposta, há um R.
- Observações - Neste item cabem observações de qualquer natureza que se refiram à

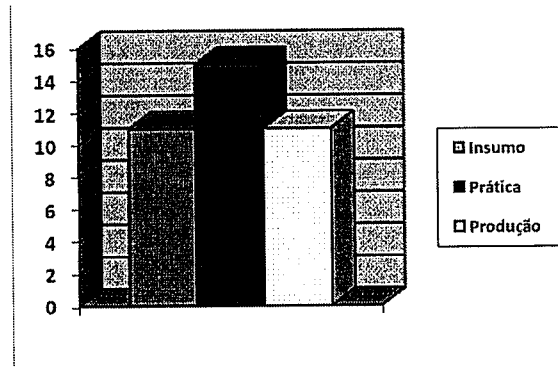
seção, mas que não foram especificadas nos outros itens da tabela.

2.1.3 Resultados da análise objetiva

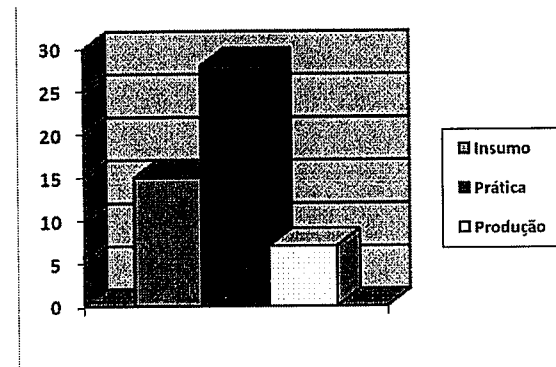
a) A relação quantitativa entre insumo, prática e produção

A partir da nossa amostra, e se considerarmos o *Terra brasil: Curso de língua e cultura* (TB) como um MD que é proponente do PPP, observaremos que o TB é um MD que dá maior ênfase à prática, seguido do insumo e, por último, da produção. (Note os gráficos G-1 a G-4 a seguir.

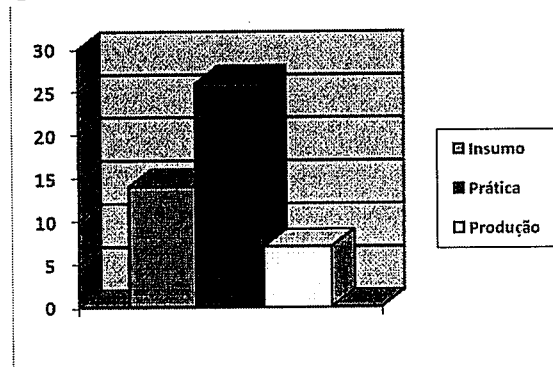
G-1 Unidade 1



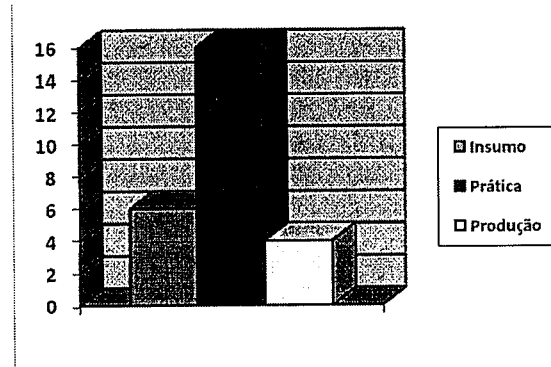
G-2 Unidade 4



G-3 Unidade 5



G-4 Unidade 12

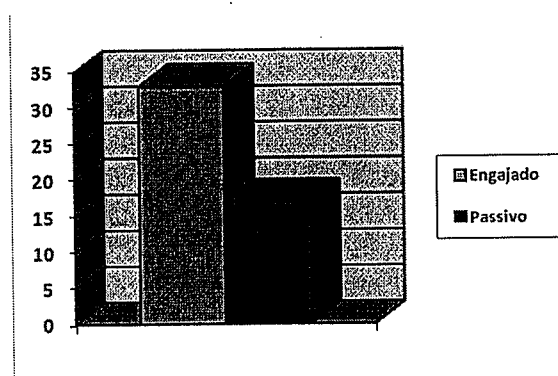


Os gráficos acima mostram como as seções se dividem em termos quantitativos em insumo, prática e produção nas quatro unidades analisadas. Para os dados que geraram todos os gráficos presentes neste trabalho, consulte as tabelas anexas.

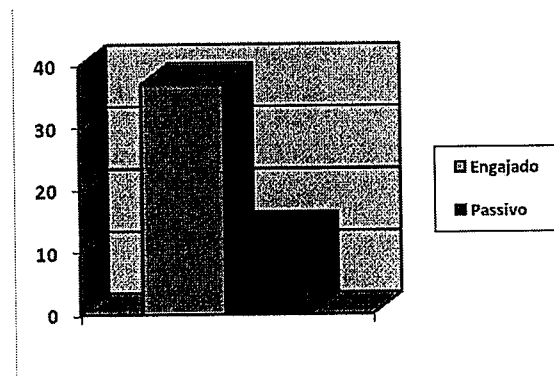
b) O aprendente engajado X o aprendente passivo

De uma maneira geral, o MD se preocupa em engajar o aprendente, isto é, tira o aprendente do papel de receptor, pedindo que o aprendente participe ativamente da construção do seu conhecimento. Essa postura do TB pode ser averiguada através dos dados dispostos nos gráficos G-5 a G-8, a seguir.

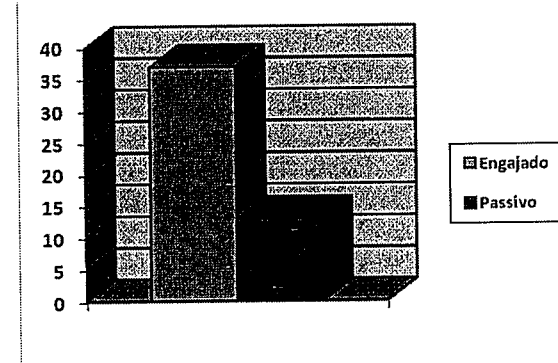
G-5 Unidade 1



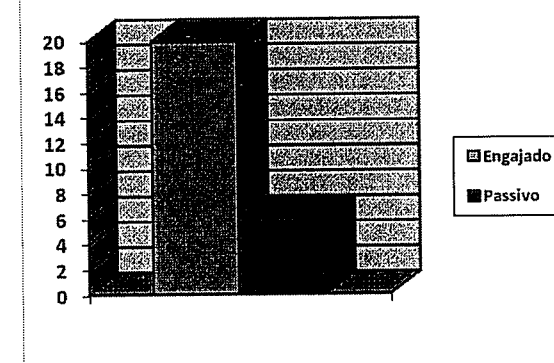
G-6 Unidade 4



G-7 Unidade 5



G-8 Unidade 12



Percebemos, no entanto, que, quando se trata de insumo, o aprendente assume um papel mais passivo, de pouco ou nenhum engajamento. O MD promove, durante essa etapa, um ambiente muito centrado no professor e no próprio MD, oferecendo pouca ou nenhuma oportunidade do aprendente construir o próprio conhecimento seja por descobertas seja por valorizar o seu conhecimento prévio. Consideramos, portanto, que esse é um ponto que o educador pode buscar adaptar. Uma possibilidade seria o educador adotar uma postura mais indutiva nas seções de insumo (ou apresentação ou primeiro P) do que a que traz o TB nessas seções, tornando-o mais centrado no aprendente durante os momentos de insumo. Os dados do quadro Q-1 abaixo representam bem essa tendência do TB.

Tipo de insumo	Unidade 1	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 12
Engajado	0	0	1	0
Passivo	11	15	13	6

c) As quatro habilidades

Quanto às quatro habilidades (produção escrita, produção oral, expressão escrita e compreensão oral), de uma maneira geral, o TB opta por trabalhá-las de forma integrada. No entanto, era necessário encontrar uma maneira de medir quantitativamente a presença de cada umas das quatro habilidades no MD. Para possibilitar isso, consideramos uma contagem das habilidades presentes em cada seção, de forma que sempre que uma habilidade era essencial para cumprir o objetivo da seção, ela era contada.

Assim, todas as vezes que não havia instruções, a seção foi contada como seção que promove a habilidade de leitura, por se tratar de um MD impresso. Quando havia instruções na seção, apenas consideramos para a contagem das habilidades aquelas que de fato eram necessárias para seguir as instruções, sem considerar a leitura das instruções da seção como habilidade de leitura, pois entendemos que tal escolha levar-nos-ia a dados errôneos, já que, novamente, tratando-se de um MD impresso, toda seção envolveria leitura.

Concluimos que é notória a predominância da habilidade de leitura em relação às outras habilidades, como pode ser observado no Quadro Q-2 abaixo. A expressão oral ou fala aparecem como sendo as habilidades menos trabalhadas em termos de número de seções que as promovem.

Habilidade	Unidade 1	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 12
Leitura	34	48	47	25
Escrita	14	24	27	13
Expressão oral	6	5	5	2
Compreensão oral	7	5	6	4

d) Os tipos de interação entre aprendentes

Quanto a qualidade da interação entre aprendentes, consideramos que o MD é muito eficiente. No geral, o TB traz atividades e tarefas muito interessantes que promovem uma

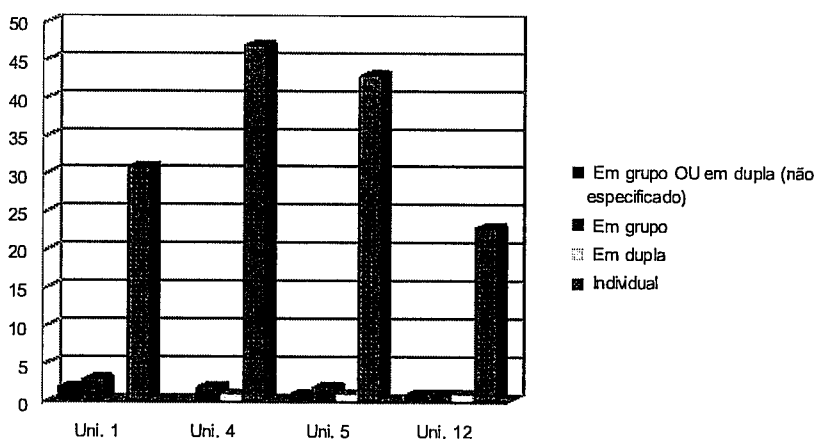
interação muito semelhante ao tipo de interação que acontece na vida fora da sala de aula, no mundo real. No entanto, o número de seções onde há tais interações é pequeno em relação número total de seções das unidades analisadas, como pode ser observado no quadro Q-3 abaixo.

Para chegarmos aos dados que completam o quadro Q-3, contamos cada uma das seções e as classificamos de acordo com as instruções explícitas no MD. No entanto, percebemos que, por vezes, especialmente na seção *Bate-papo*, apesar da seção ser claramente em dupla, em grupo ou mesmo com a participação de todos, inclusive do educador, pode não haver instruções nesse sentido, porém, é obvio que não se trata de uma atividade individual. Portanto, para representar esse tipo de situação no MD, essas seções foram representadas nos gráficos baixo a denominação “em grupo ou em dupla (não especificado)”. Seja como for, o número de seções que promovem a interação entre aprendentes explicitamente, mesmo depois de somado às seções “em grupo ou em dupla (não especificado)” é baixo. Contudo, não é impedimento para que o educador adapte algumas tantas outras seções individuais, transformando-as em atividades ou tarefas em dupla ou grupo.

Quadro Q-3: Distribuição das seções que promovem diferentes tipos de interação entre aprendentes

	Uni. 1	Uni. 4	Uni. 5	Uni. 12
Em grupo OU em dupla (não especificado)	2	0	1	1
Em grupo	3	2	2	1
Em dupla	0	1	1	1
Individual	31	47	43	23

G-9: Distribuição das seções que promovem diferentes tipos de interação entre aprendentes.



e) O texto autêntico X o texto didático

O quadro Q-4 abaixo mostra como as seções baseadas em textos autênticos são inexpressivas em quantidade quando comparadas às seções que trazem o texto didático.

Q-4: Seções baseadas em texto autêntico X Seções baseadas em texto didático				
	Unidade 1	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 12
Seção baseada em texto autêntico	4	7	5	3
Seção que não é baseada em texto autêntico	32	43	45	23

Para chegarmos aos dados que resultaram no quadro Q-4 acima, consideramos como texto autêntico qualquer texto não-didático ou imagem que tivesse texto não-didático (excluindo-se aqui títulos), que estivesse de alguma forma presente na seção, seja como parte fundamental da mesma, seja como parte secundária. Após determinado esse critério, contamos e classificamos as seções como “baseadas em texto autêntico” ou “não baseadas em texto autêntico”. Acreditamos que é necessário um maior equilíbrio entre a quantidade de texto autêntico e a quantidade de texto didático. A discrepância entre esses dois tipos de texto é maior ainda se nos preocuparmos somente com as atividades de compreensão oral.

f) As instruções

A partir da nossa amostra, concluímos que um problema no manual didático *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* é a forma como o manual estrutura as suas instruções. Muitas vezes, as seções simplesmente levam títulos, não há palavras de comando tais como “Leia, observe, aponte a diferença entre..., compare, etc.”. Não há nenhuma indicação de como a seção deve ser abordada. Isso é um problema grave, pois esse MD não tem um manual do professor, então, um educador menos experiente pode não saber como proceder. Percebemos que essa ausência de instruções dá-se principalmente nas seções que abordam gramática e vocabulário. É comum que as informações simplesmente estejam organizadas baixo o título da seção, trazendo um subtítulo que indica o ponto gramatical ou o vocabulário que será abordado e nada mais.

Observamos que, por vezes, quando há instruções, elas são muito longas e complexas, o que funcionaria muito bem no manual do professor, mas não funciona no manual do aprendente. Outro problema que notamos nas instruções é o excesso de metalinguagem. Muitas vezes, metalinguagem é só o que há, pois, como pode ser observado no quadro Q-5 abaixo, o manual não traz modelos com muita frequência, o que acreditamos que deva ser uma preocupação do educador apresentar já que o modelo nada mais é do que a instrução dita com outras palavras e, é muitas vezes nesse momento que o aprendente de fato entende o que deve ser feito.

Para chegarmos aos números contidos no quadro Q-5, classificamos os enunciados de

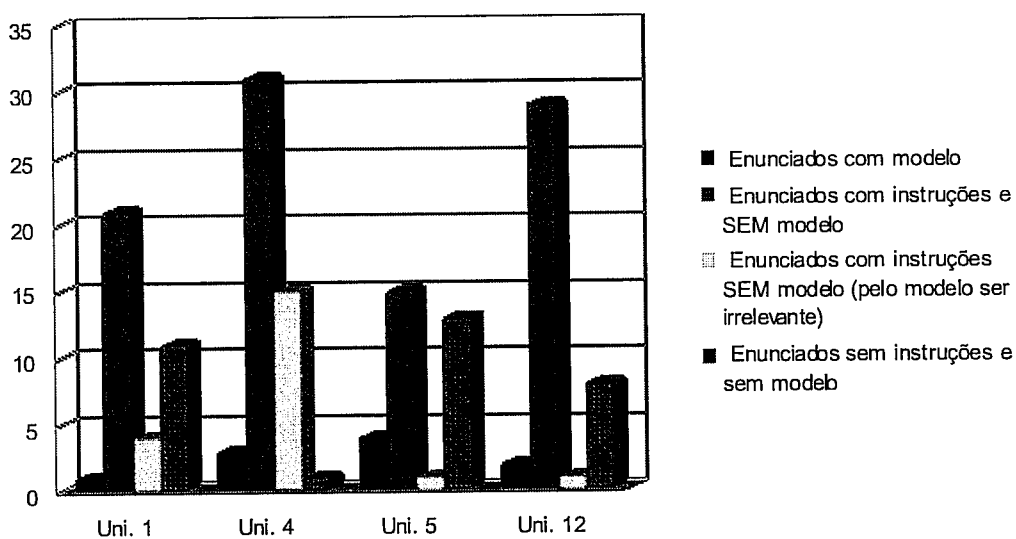
cada seção em quatro grupos. Consideramos o enunciado “Com modelo”, toda vez que havia um exemplo de como proceder na realização da atividade ou tarefa; consideramos, “com instruções e SEM modelo”, toda vez que havia uma indicação de como proceder na atividade ou tarefa (independente da clareza ou da extensão da instrução), mas que não existia modelo; consideramos sem instrução e SEM modelo, toda seção que traz apenas um título, mas nenhuma indicação de como proceder e nenhum modelo. Consideramos “Com instruções e sem modelo (modelo irrelevante)” toda vez que um modelo era impossível ou definitivamente desnecessário para a realização da tarefa ou atividade, por exemplo, na unidade 1, página 19, seção *Guarde Bem*, o enunciado é: *Leia a sistematização gramatical sobre gêneros de substantivos no final deste livro*. Não faria sentido haver um modelo aqui, não é mesmo?

Quadro Q-5: A distribuição de tipos de instruções nas unidades pesquisadas

	Unidade 1	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 12
Enunciados com modelo	1	3	4	2
Enunciados com instruções e SEM modelo	21	31	29	15
Enunciados com instruções SEM modelo (pelo modelo ser irrelevante)	4	15	1	1
Enunciados sem instruções e sem modelo	11	1	13	8

O gráfico G-14 que se segue representa os dados do Quadro Q-4.

Gráfico G-14: A distribuição de tipos de instruções nas unidades pesquisadas



2.3. Análise subjetiva do *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*

Aqui faremos uma análise subjetiva daqueles que consideramos ser os aspectos passíveis de adaptação do TB. Abaixo, organizaremos tais aspectos, discutiremos brevemente cada um deles, exemplificaremos com trechos extraídos do TB e, por fim, refletiremos sobre as possibilidades de adaptação das atividades, exercícios, apresentações e tarefas para contribuir com a melhor gestão desse MD. Esclarecemos que esta análise não pretende ser exaustiva.

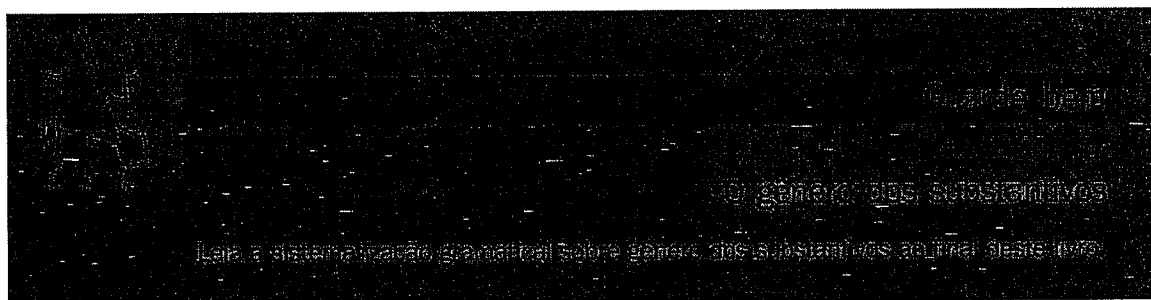
Refira à página 04 deste trabalho para uma lista das abreviações usadas abaixo.

a) Os enunciados

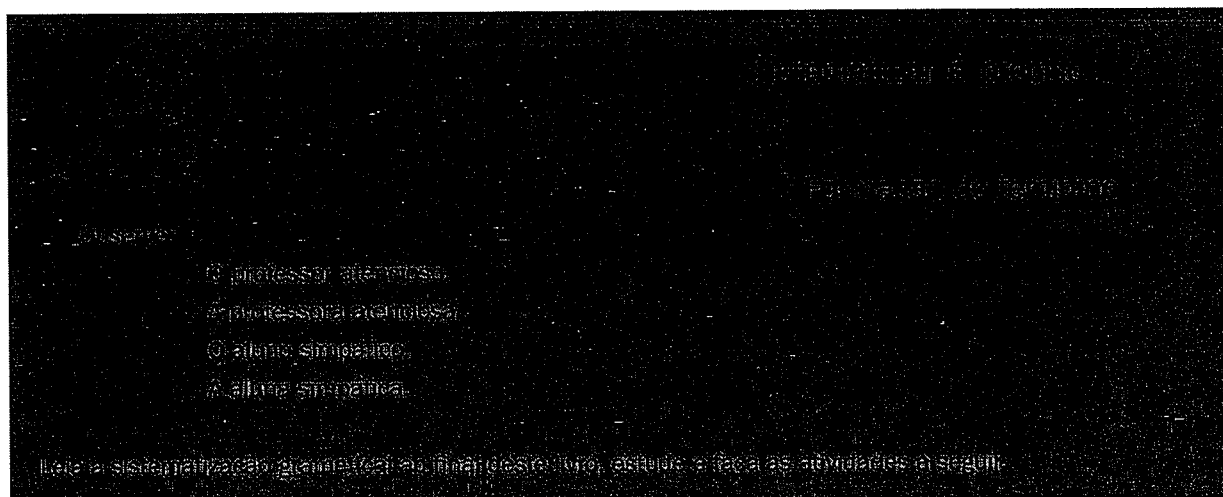
A atividade (A2-13), abaixo, encontra-se na primeira unidade do TB. As instruções são simples (apenas, *Relacione:*). A escolha do formato desta atividade, ou seja da forma como o texto se apresenta, facilita a interpretação do aprendente iniciante daquilo que é esperado dele, afinal, é o formato típico das atividades de relacionar em várias línguas. Portanto, se enxergarmos a atividade de relacionar como um gênero textual, mesmo que o aprendente não entenda a palavra “relacionar”, conseguirá decifrar, sem muitos problemas, o que deve ser feito.



Apontamos que na seção GB-19 não há clareza nas instruções que dizem, *Leia a sistematização gramatical sobre gênero dos substantivos ao final deste livro*. A expressão “no final do livro” não diz muita coisa, principalmente por não se tratar da última página. O ideal seria apontar diretamente à página 289, a qual se refere, que é parte integrante do Anexo 2, também chamado de “Consultório Gramatical”. Sugerimos que acrescente-se o número da página.



Na seção SP-33 acontece a mesma coisa. Aqui o TB trata da formação do feminino. O TB pede que o aprendente observe algumas orações nominais no masculino seguidas de suas formas no feminino. Depois, lê-se: *Leia a sistematização gramatical ao final deste livro, estude e faça as atividades a seguir.* Novamente aqui, o melhor seria indicar a página 289-90. Há um agravante no caso dessa seção específica. O TB chama a sistematização gramatical de *Consultório/ Anexo 2* e não de “sistematização gramatical”. A mudança da terminologia numa seção que poderia incentivar a autonomia do aprendente pode acabar por confundi-lo, principalmente se não houver a indicação da página.

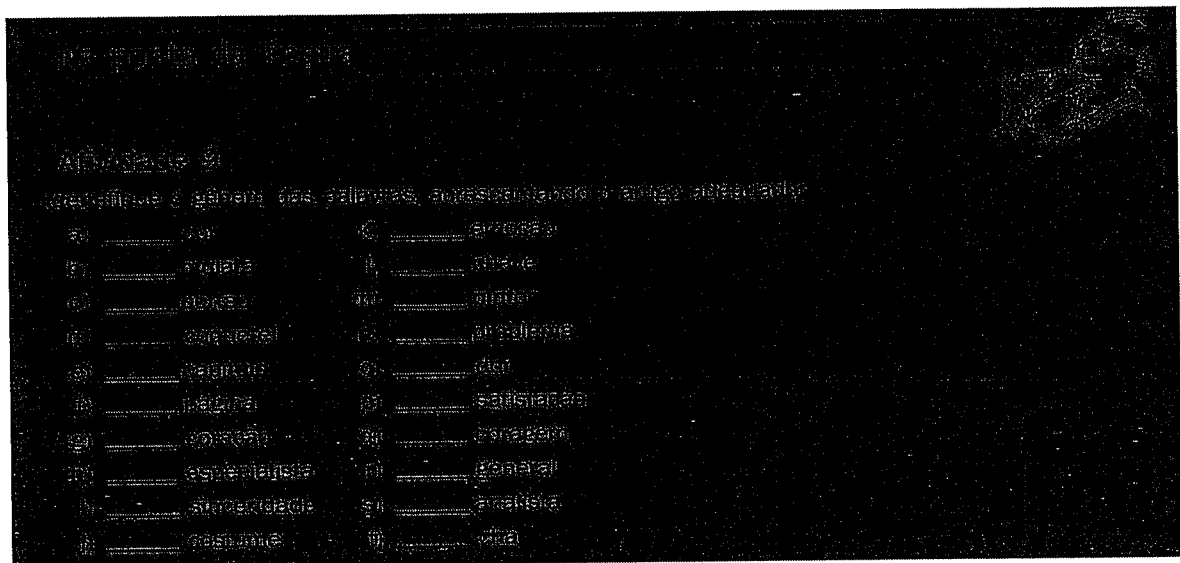


Identificamos dois possíveis problemas na A 9-20. Primeiro, o excesso de metalinguagem e falta de clareza nas instruções que dizem: *Identifique o gênero das palavras, acrescentando o artigo adequado.* Na verdade, se somente estivesse escrito algo como: “Complete com A, AS, O, OS:” o enunciado comunicaria melhor o que é para ser feito. Esse enunciado exige que o aprendente saiba o que é gênero dos substantivos e o que é artigo. Acreditamos, que se trata de metalinguagem desnecessária neste momento do aprendizado, lembrando que esta atividade encontra-se na primeira unidade do TB.

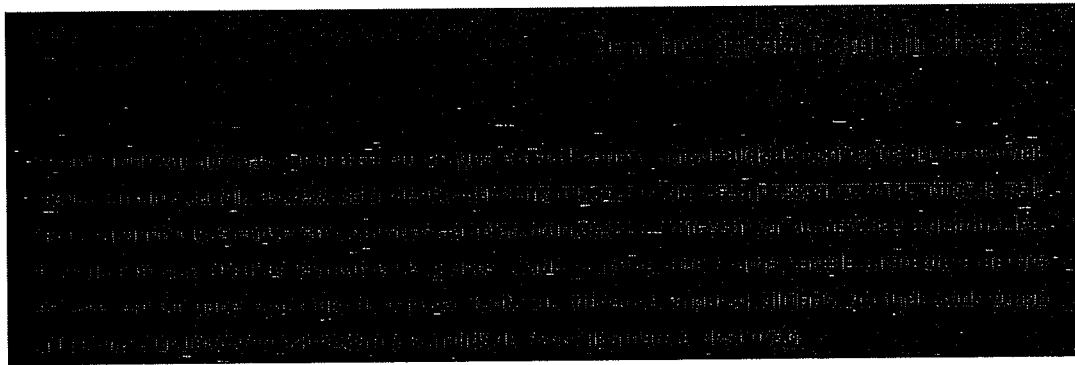
Caso o educador considere importante que o aprendente já vá se familiarizando com a metalinguagem, sugerimos uma adaptação de reescrita ao nível da atividade alterando o

enunciado para “Identifique o gênero das palavras (masculino ou feminino), acrescentando o artigo definido (A, AS, O, OS) adequado”. Assim, a metalinguagem terá um papel reduzido no enunciado. Observe que acrescentamos a palavra “definidos” ao enunciado que sugerimos. Apesar dos artigos indefinidos ainda não terem sido apresentados formalmente no livro, os aprendentes podem já conhecê-los.

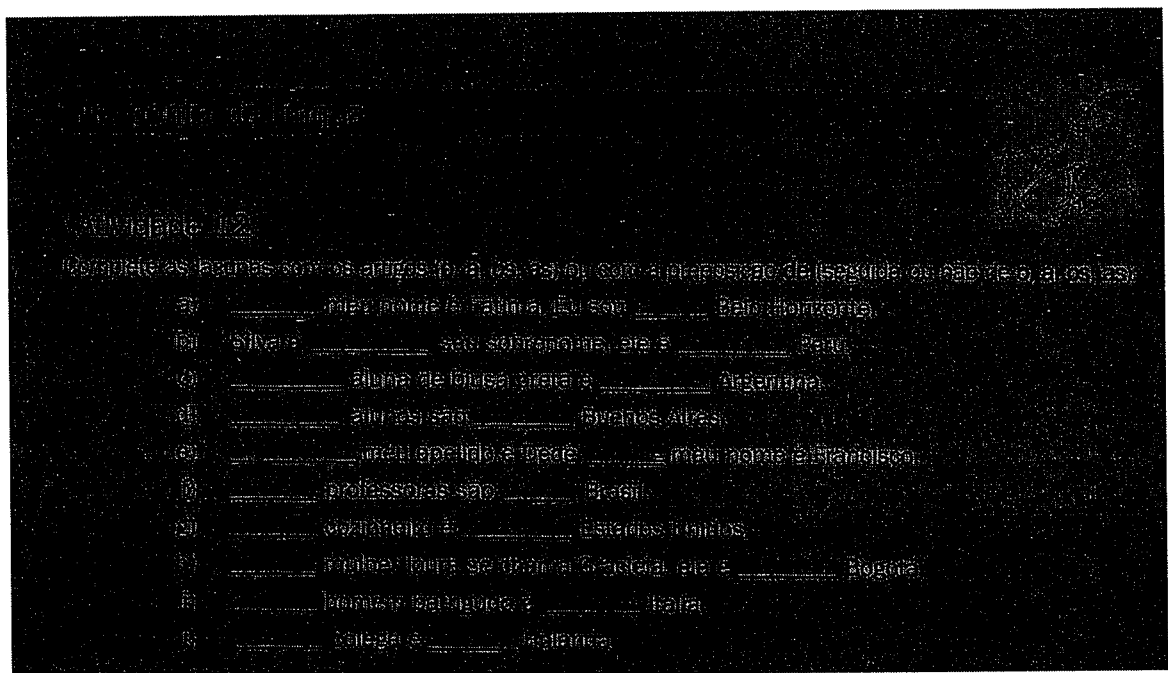
No entanto, nós acreditamos que um simples “Complete com o, a, os as:” seja suficiente.



O enunciado da tarefa DES-21, abaixo, explicita como realizá-la. No entanto, a explicação é muito complexa, especialmente tratando-se de uma tarefa na primeira unidade do TB. Para aproveitar melhor a tarefa, uma possível adaptação seria reescrever o enunciado. Desta forma, apresentamos uma adaptação da ordem da reescrita, considerando a possibilidade de dividir o enunciado da atividade em partes. Sugerimos algo como: **1. Fazer grupos. 2. Pensar numa pessoa famosa internacionalmente. 3. Escrever cinco informações sobre esse famoso. 4. Não escrever o nome do famoso. 5. Trocar os papéis com outro grupo. 6. Discutir com o grupo e descobrir quem é o famoso.** Com essas adaptações, optaríamos por uma linguagem mais simples, com o uso do infinitivo dos verbos em detrimento das estruturas mais complexas como as orações subordinadas, por exemplo.



Observamos que na atividade A 12-22 as instruções, apesar de curtas, são complexas. Lê-se: “*Complete as lacunas com os artigos (o, a os, as) ou com a preposição de (seguida ou não de o, a, os, as).*” Aqui, o uso desnecessário de metalinguagem acabou por tornar o enunciado ambíguo e complexo. Acreditamos que há um problema na lógica do enunciado, pois alguns aprendentes poderão simplesmente completar as lacunas com a preposição de, seguida do artigo devido, sem, no entanto, fazer a contração obrigatória. Seria mais claro e objetivo se o enunciado fosse algo como: “**Complete com o, os, a, as ou com de, do, da, dos, das:**”.



A atividade A5-33 tem um enunciado criativo. Lê-se: *Imagine que você é um mágico capaz de transformar o gênero das coisas. Siga o modelo:* Acreditamos que esse tipo de enunciado dá uma razão para que o aprendentes faça a mudança do masculino para o

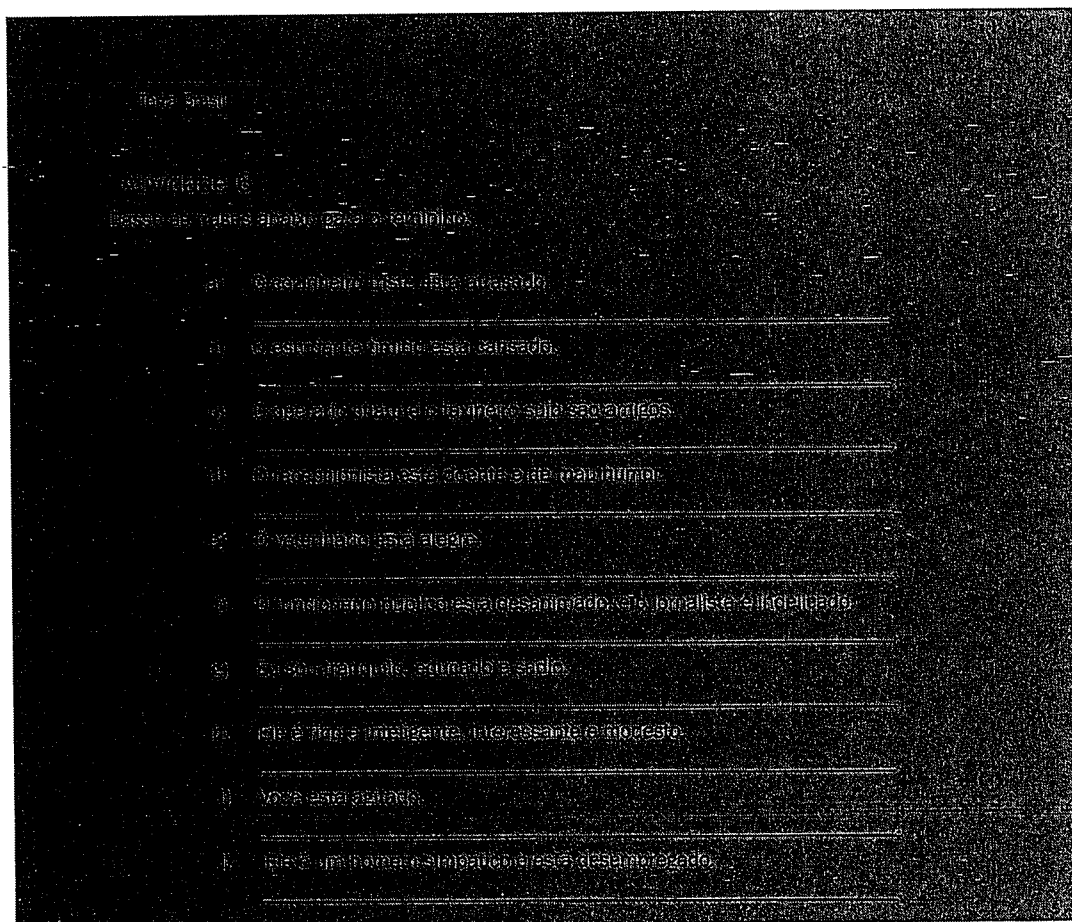
feminino e vice-versa. O fato de ser dado um modelo facilita a compreensão do que deve ser feito.

Atividade 5

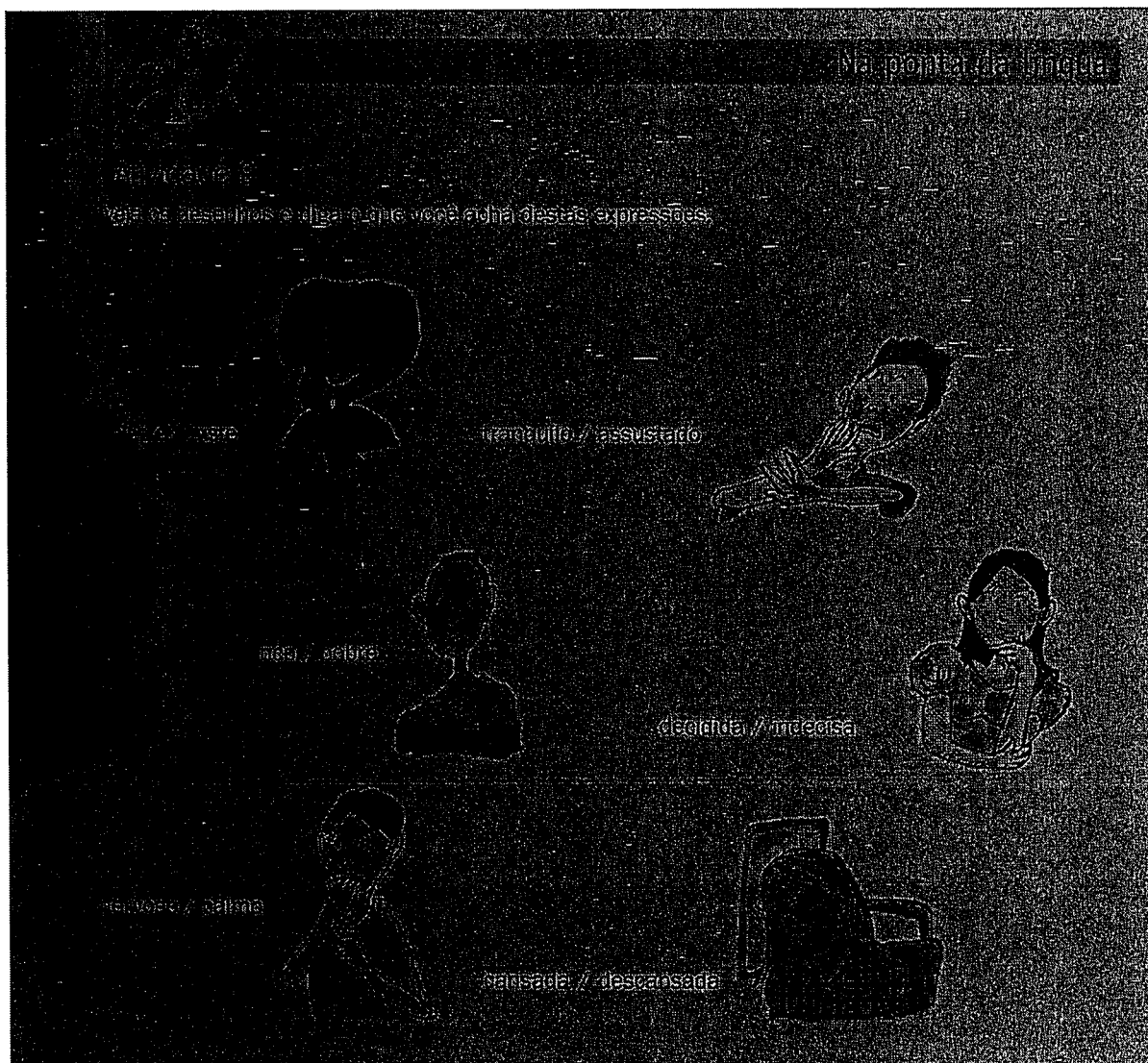
Imagine que você é um mágico capaz de transformar o gênero das coisas. Siga o modelo:

Modelo:	Você transforma:
	um pato feio em <i>uma pata feia</i>
a)	um gato bonito em _____
b)	um homem apaixonado em _____
c)	um professor simpático em _____
d)	um rapaz educado em _____
e)	um médico avarento em _____
f)	um cantor calmo em _____

A atividade A 6-34 é um pouco mais complexa que a anterior, pois diferentemente da A 5-33 que só trazia orações nominais, esta traz orações verbais, inclusive com coordenação. O que surpreende um pouco é o enunciado. Lê-se: *Passa as frases abaixo para o feminino*, ou seja, aqui o enunciado não é criativo, ao contrário, é bem tradicional.



Consideramos o enunciado da atividade A 9-37 confuso. O objetivo da A 9-37 é levar o aprendente a usar o verbo estar seguido de adjetivo. O enunciado é: **“Veja os desenhos e diga o que você acha destas expressões:”**. Na verdade, a atividade não pretende fomentar uma discussão sobre os adjetivos apresentados, mas sim, que o aprendente use as figuras para indicar qual o adjetivo que melhor a descreve, ao mesmo tempo que permite ao aprendente formar uma frase sobre a pessoa da ilustração. Acreditamos que faltou um modelo ou um enunciado mais objetivo como, por exemplo: “Observe as figuras. Na sua opinião, como a pessoa se sente? Modelo: Ela está alegre.”



A seguir, há duas atividades que exemplificam o que consideramos enunciados claros acompanhados de modelo. A atividade A 24-76 não indica o que deve ser feito nas instruções, mas justifica a necessidade das mudanças nas frases através de contextualização de uma situação perfeitamente possível no mundo real e apresenta um modelo de como fazê-lo. Já o enunciado da atividade A 25-76 é ainda mais claro e eficiente, pois contextualiza a situação, fazendo uma ligação entre o exercício de gramática e o mundo real, traz um modelo claro do que deve ser feito e, além disso, explicita o que deve ser feito com apenas uma palavra, *Deduza*.

Uma porta de fuga

Atividade 24



Leve o texto em três gêneros muito diferentes. Para evitar erros, seja mais cuidadoso quando escrever coisas para ler.

Modelo: *Um pai que se importa mais quanto à vida.*

- a) *Um pai que se importa mais quanto à vida.*
- b) *Um pai que se importa mais quanto à vida.*
- c) *Um pai que se importa mais quanto à vida.*
- d) *Um pai que se importa mais quanto à vida.*

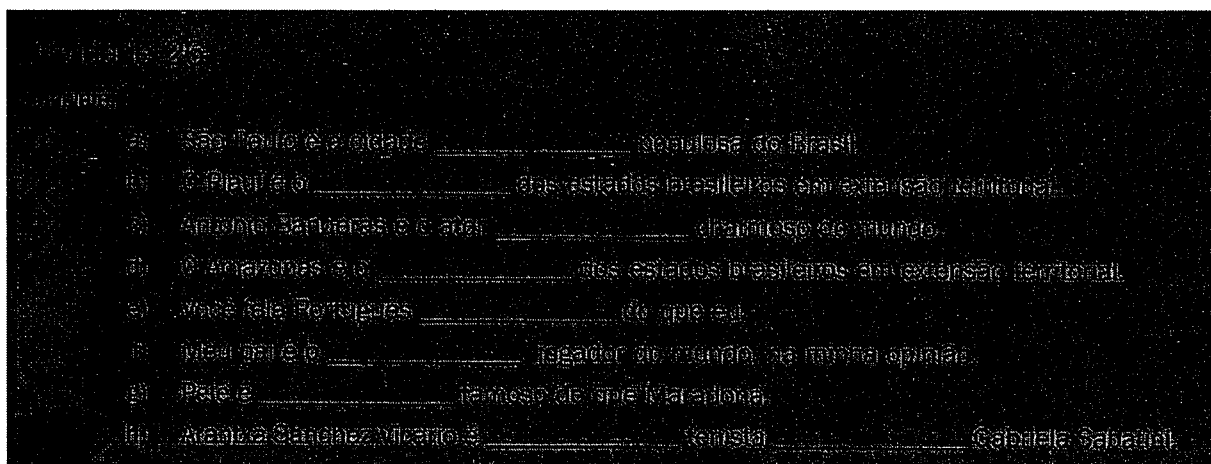
Atividade 25

Questão de saber por que a vida é diferente. Diferença

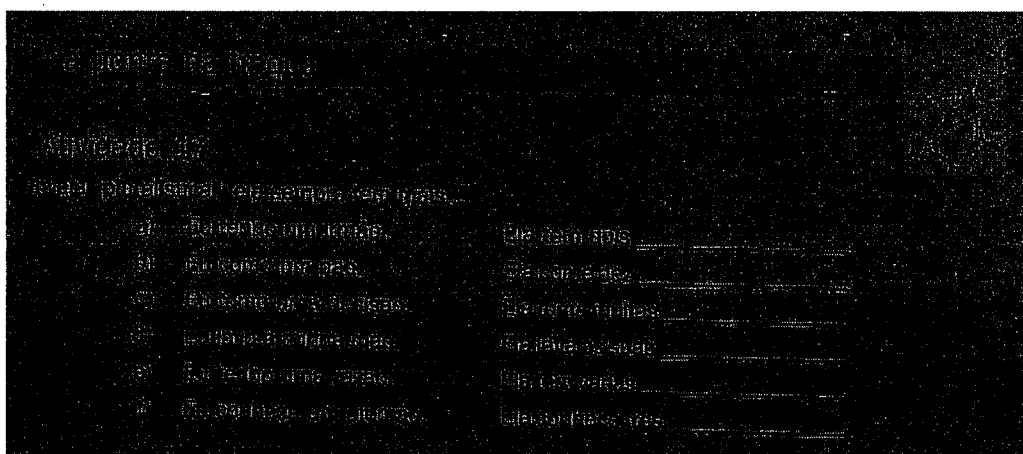
Modelo: *Uma vida mais inteligente que a vida comum.*

- a) *Uma vida mais inteligente que a vida comum.*
- b) *Uma vida mais inteligente que a vida comum.*
- c) *Uma vida mais inteligente que a vida comum.*
- d) *Uma vida mais inteligente que a vida comum.*
- e) *Uma vida mais inteligente que a vida comum.*

Observamos que o TB às vezes parece ser escrito para o professor e não para o aluno. Na atividade A 26-77, por exemplo, o enunciado é: *Complete:*. Apesar da simplicidade do enunciado, fica claro para o educador que é para se completar com os comparativos, principalmente porque as atividades anteriores envolviam comparativos. Porém trata-se de um MD direcionado aos aprendentes. Portanto, se houvesse um modelo, ficaria mais claro para eles o que deve ser feito.



O TB é um manual muito criativo. O enunciado da atividade T17-166 é interessante, lê-se: Inveja 'pluralística: ela sempre tem mais... Observamos, no entanto, que enunciado não explicita o que tem que ser feito tampouco apresenta um modelo.



b) As seqüências didáticas do TB

Analisaremos uma seqüência didática que se encontra na unidade 1. Ela é formada pela seção *Guarda Bem*, página 22 (continua na página 23), pela atividade 13, página 23 e

pela atividade 14, página 24. Esta seção GB-22 é um quadro que apresenta expressões úteis, cujo o foco principal são as funções pragmáticas de expressão de polidez, expressão de dúvidas, fazer perguntar e pedidos, fazer agradecimentos, responder aos agradecimentos e pedir desculpas.

Guarde bem



Expressões úteis

Pedidos

Fecha a portal! Abram os livros à página 7, por favor. Fechem os livros.
Ouçam / Leiam / Escrevam / Repitam! Prestem atenção! Façam em casa o exercício número...

Polidez

Por favor. Com licença. Certo ou errado?

Unidade 1

Modos de expressar dúvida

Eu tenho uma pergunta. Eu tenho uma dúvida.
Que página, por favor? Como se escreve? Não compreendi!
Não ouvi. Não entendi. Não escutei.
O quê? Hã? Hein? Posso falar?

Perguntas e pedidos

O que é...?
Como se diz... em Português?
O que quer dizer... em Português? / O que significa... em Português?
Mais devagar, por favor.
O Senhor / A Senhora pode repetir, por favor?

Agradecimento

Obrigado / Obrigada.

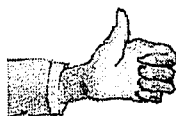
Resposta ao agradecimento

De nada.

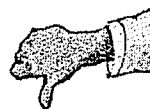
Para se desculpar

Me desculpe. / Desculpe. (formas mais usuais) / Desculpe-me. (uso formal) / Foi mal. (informal)

Gestos



Está certo / bom.



Está errado / ruim.

Em seguida, o TB traz a atividade A 13-23 que é uma atividade que intenciona

promover a prática das expressões apresentadas na seção anterior. Observamos que é uma atividade em dupla e é mais controlada se a compararmos com a atividade que a sucede. No enunciado da A. 13-23 lê-se: “**Em dupla, identifique e escreva as expressões adequadas a cada uma das seguintes situações:**”. A atividade oferece sete situações diferentes para que o aprendente use as expressões que acabou de aprender na seção *Guarde Bem*.



Na ponta da língua

Atividade 13

Em dupla, identifique e escreva as expressões adequadas a cada uma das seguintes situações:

- a) O professor está falando muito depressa.

- b) O professor faz uma pergunta, e você não sabe a resposta.

- c) Você não compreende o que quer dizer a palavra “capixaba”.

- d) Você não compreende o que o professor ou a professora está dizendo para você.

- e) Você não escutou o número da página.

- f) Você quer saber como se diz *hasta, until* em Português.

- g) Você recebe um presente do seu amigo.

Em seguida, a atividade 14, página 24 pede aos aprendentes que produzam por escrito, novamente em duplas, um diálogo usando o que foi aprendido na atividade anterior. E assim se fecha a sequência didática.

Terra Brasil

Atividade 14

Em dupla, escreva um pequeno diálogo com algumas das expressões aprendidas.

Observamos, portanto, que há uma apresentação dedutiva das funções pragmáticas eleitas, seguida de duas atividades em dupla, uma mais controlada e outra menos. Em outras palavras, esta sequência é composta por um insumo e duas atividades de prática.

Sugerimos aqui uma adaptação de expansão ao nível da unidade. Após o fim da atividade 14, como indicada no MD, os aprendentes poderiam ser convidados a trocarem suas

produções com outras duplas objetivando a correção do diálogo escrito. Além disso, seria interessante que os aprendentes assumissem o papel dos interlocutores de seu diálogo ou do diálogo de seus colegas e fizessem a leitura em voz alta dos diálogos.

Acreditamos que a correção de outra dupla antes de uma leitura para todo o grupo é interessante, pois pode contribuir com a segurança dos aprendentes. Já a leitura em voz alta daria ao educador a oportunidade de ouvir o que foi feito, anotar problemas, ajudar com a pronúncia das expressões recém aprendidas e depois ainda abordar os erros com a turma, esclarecendo dúvidas.

Se o educador achar mais interessante, poderá também propor após a atividade 14-24, uma produção em grupo (se em duplas, seria interessante trocar os pares) para fechar os três P's (PPP). Por exemplo: façam uma cena de teatro que represente como é o primeiro dia de aula numa escola de idiomas. Usem algumas expressões do GB-22-3 e das atividades A 13-23 e A 14-24.

No TB, por vezes, encontramos seções que não constituem sequências didáticas lógicas como a descrita acima. Um exemplo disso pode ser observado na página 77, na unidade 3. A seção *Guarda Bem* (GB-77) traz um quadro com números de 100 a 1 bilhão. Esta seção não se relaciona com as atividades que vem antes e formam uma sequência didática para a prática dos comparativos de igualdade, inferioridade e superioridade, tampouco se relaciona com a atividade que vem depois, que é uma música que não tem nada a ver com números.

Notamos que a atividade OB-78 é uma atividade auditiva que solicita números. Portanto, sugerimos uma adaptação ao nível da unidade. Acreditamos que o ideal seria fazer a OB-78 após a apresentação dos números. A atividade com a música poderá ser feita após isso ou num outro momento.

Observamos que o TB não indica que o anexo seja consultado, o que consideramos uma pena, já que o anexo em questão é bem completo, com usos e exemplos e traz aspectos muito relevantes aos estudos dos números maiores que cem. Além disso, o anexo está organizado de maneira clara e objetiva nas páginas 294-5.

Ainda assim, chamamos atenção para o fato de talvez fazer mais sentido apresentar os números maiores que cem, em conjunto com a Atividade 15 da página 68, formando uma sequência didática com essa atividade. Por exemplo, os aprendentes fariam a atividade A 15-68, que traz classificados nos quais temos os números R\$ 2 mil, R\$ 500,00 e R\$ 800,00. Depois, seguiriam para a atividade auditiva da Seção Ouça Bem, que também traz de números acima de 100 e é uma conversa em um imobiliária, logo, o tema é o mesmo. Após isso, os aprendentes poderiam ler em voz alta a seção GB- 77 a tabela que traz os números cardinais a

partir de cem. Finalmente, o educador poderia propor uma pesquisa para ser feita em sala, consultando o Anexo 2, páginas 294 e 295. A pesquisa poderia solicitar as seguintes informações que estão presentes no anexo em questão:

- **Quando usamos a palavra cem e quando usamos a palavra cento?**
- **Qual é o plural de mil?**
- **Usamos e entre unidades e dezenas?**
- **Usamos e entre dezenas e centenas?**
- **Usamos e entre centenas e milhares?**
- **Como usamos vírgula e ponto com números?**

Assim, seções isoladas tornam-se sequências didáticas eficientes. Abaixo encontram-se as reproduções dos trechos do TB supracitados.

Atividade 26

Complete:

- a) São Paulo é a cidade _____ populosa do Brasil.
- b) O Piauí é o _____ dos estados brasileiros em extensão territorial.
- c) Antonio Banderas é o ator _____ charmoso do mundo.
- d) O Amazonas é o _____ dos estados brasileiros em extensão territorial.
- e) Você fala Português _____ do que eu.
- f) Meu pai é o _____ jogador do mundo, na minha opinião.
- g) Pelé é _____ famoso do que Maradona.
- h) Arantxa Sanchez Vicario é _____ tenista _____ Gabriela Sabatini.



Guarde bem

Números acima de cem

100-	cem / cento
101-	cento e um / cento e uma
199-	cento e noventa e nove
200-	duzentos / duzentas
201-	duzentos e um / duzentas e uma
300-	trezentos / trezentas
400-	quatrocentos / quatrocentas
500-	quinhentos / quinhentas
600-	seiscentos / seiscentas
700-	setecentos / setecentas
800-	oitocentos / oitocentas
900-	novecentos / novecentas
1.000-	mil
2.000-	dois mil / duas mil
33.000-	trinta e três mil
75.000-	setenta e cinco mil
75.500-	setenta e cinco mil e quinhentos / quinhentas
75.501-	setenta e cinco mil, quinhentos e um / uma
75.521-	setenta e cinco mil, quinhentos e vinte e um / uma
100.000-	cem mil
900.000-	novecentos / novecentas mil
1.000.000-	um milhão
2.000.000-	dois milhões
3.000.000-	três milhões
3.330.000-	três milhões, trezentos e trinta mil
3.330.045-	três milhões, trezentos e trinta mil e quarenta e cinco
1.000.000.000-	um bilhão

Sons da terra



Ouçã a mÙsica "Você vai gostar (Lã no pã da serra)", de Sãrgio Reis, cantada por Almir Sater e Sãrgio Reis. Visite o site <<http://www.sergio-reis.letas.terra.com.br/letras/103202/>> para conhecer a letra dessa mÙsica.

Ouçã bem!



Na imobiliãria

Após ouvir o diãlogo em sala de aula, marque com um (X) a resposta certa:

- a) Qual é o nome da imobiliãria?
- () Flor do Mar.
() Floramar.
() Flor do Lar.
- b) A cliente quer alugar um apartamento:
- () na Zona Azul.
() na Zona Sul.
() no Saul.
- c) O aluguel custa:
- () R\$ 1.200,00.
() R\$ 200,00.
() R\$ 1.600,00.
- d) A cliente não pode pagar:
- () com cheque.
() em dinheiro.
() com cartão de crédito.
- e) A cliente vai pagar:
- () R\$ 640,00 em dinheiro, à vista.
() R\$ 560,00 em cheque para 10 dias.
() R\$ 640,00 no dia 10 do mês.

Na página 68, encontramos a atividade A 15-68, que se segue.

Na ponta da língua



Atividade 15

Leia este texto.

Pequenos anúncios

Imóveis aluguel

ABC: Casa, 5 qts, salão para 2 ambientes, coz, 4 bhos, 3 vagas na garagem, piscina, sauna, quadra de esportes. Exc. R\$ 2 mil.

Imobiliária Flor do Lar: Cobertura, 2 qts, hall, salão, 3 bhos, coz. montada, 1 vaga na garagem. R\$ 500,00 (ou a combinar).

Xingu Imóveis: Ap. duplex mob, 3 qts, 2 suítes, 1 bho, dce, gar. Mensalidade: R\$ 800,00.

Em dupla, descreva cada um dos imóveis anunciados. Compare as ofertas e escolha qual o melhor imóvel para alugar. Justifique a escolha.

Abaixo, reproduzimos parte do Anexo 2, página 294.

Números acima de 100

1. A forma **cem** ocorre quando não vem seguida de nenhum outro número.

Exemplo: 100 caixas = cem caixas

2. A forma **cento** vem seguida de outro número ou como unidade de centena.

Exemplos: 110 caixas = cento e dez caixas

um cento, dois centos, três centos de...

Na sequência, reproduzimos parte do Anexo 2, página 295.

3. A forma **mil** é usada após qualquer numeral que remeta à ideia de singular (um) ou plural (dois, três, quatro, cinco...).
- Exemplos: 1.000 = um mil
2.000 = dois mil
4. Usa-se a conjunção **e** após as centenas e após as dezenas.
- Exemplo: 1.334 = mil trezentos e trinta e quatro
5. Usa-se **um** diante de substantivo masculino e **uma** diante de substantivo feminino. Quando os números entre 200 e 900 precedem um substantivo feminino, deve-se usar a forma feminina.
- Exemplos: 200 casas = duzentas casas
300 casas = trezentas casas
1.231 homens = mil duzentos e trinta e um homens
mil duzentas e trinta e uma mulheres
6. Usa-se ponto, e não vírgula, acima de 999, a cada três dígitos.
- Exemplo: 322.459

c) Coerência entre o que se apresenta no insumo e o que se pratica nas atividades

Acreditamos que deve haver coerência entre o que se apresenta e o que se pede para os aprendentes. No geral, o TB consegue manter essa coerência. Por exemplo, o TB apresenta alguns pronomes pessoais e formas de tratamento na seção *Sistematizar é Preciso...* na página 15 (SP-15). Na seção, acreditamos que é muito interessante o tratamento dado pelo TB à questão do (uso) do tu e do vós no português brasileiro contemporâneo. Observamos que o TB apresenta você como sendo a 2ª pessoa do singular e vocês como sendo a 2ª pessoa do plural, e a gente como 1ª pessoa do plural. O TB também classifica os pronomes quanto à sua formalidade.

Imediatamente após a apresentação dos pronomes pessoais, há a conjugação do verbo ser. No TB, os quadros expositivos que trazem conjugações verbais, nesse caso, o Presente do Indicativo do verbo SER, apresentam as formas de tu e vós com cor diferenciada sinalizando o seu desuso no português brasileiro contemporâneo.

Após o quadro, o TB traz a atividade A 4-16 que é uma atividade de completar com o verbo “ser”. Observamos que a atividade não inclui a segunda pessoa do singular ou do plural, mantendo-se fiel à escolha feita durante a apresentação do verbo, isto é, não espera que o



Sistematizar é preciso...

Pronomes pessoais
e formas de tratamento

Singular

1.ª pessoa:	eu
2.ª pessoa:	você (informal) a Senhora (formal) o Senhor (formal) tu (é usado em Portugal e em algumas poucas regiões do Brasil)
3.ª pessoa:	ela ele

Plural

1.ª pessoa:	nós a gente (informal)
2.ª pessoa:	vocês (informal) as Senhoras (formal) os Senhores (formal) vós (no Português moderno do Brasil, usado somente na escrita formal)
3.ª pessoa:	elas eles

Verbo **ser** no presente

Eu	sou
Tu	és
Você	
A Senhora / O Senhor	é
Ela / Ele	
A gente	
Nós	somos
Vós	sóis
Vocês	
As Senhoras / Os Senhores	são
Elas / Eles	

aprendente use o tu ou vós.

A seguir, a reprodução da atividade A 4-16.

Atividade 4

Complete as lacunas com o verbo **ser** em sua forma adequada:

- Fátima de Almeida _____ professora de Português para estrangeiros.
- Sem Fronteiras _____ um colégio.
- Hanz e Rosali _____ brasileiros.
- Sandra Vaccarelli _____ paulistana, do Brás.
- Eu e Minako _____ colegas.
- Nós _____ amigas.
- Ana Martin e Oscar _____ amigos.
- Oscar _____ brasileiro.
- Fátima e eu _____ brasileiras.
- Ela _____ francesa.

Ainda sobre a coerência entre o que se apresenta e o que se pratica, analisamos a atividade 7 na página 59 e 60 (A 7-59). Consideremos a A 7-59 muito eficiente por ter um enunciado claro e simples que diz assim: “**Complete com os verbos ser ou estar no presente**”. As palavras ser e estar estão destacadas. Observamos, no entanto, a atividade encontra-se na unidade 3, unidade esta que traz na seção “*Sistematizar é preciso...*” da página 58 (SP-58) alguns usos para o verbo ser que não tinham sido apresentados anteriormente. Notamos que apenas duas das vinte cinco orações que devem ser completadas nesta atividade representam o uso do SER com as funções listadas na unidade 3, as outras orações apenas recuperam os usos já trabalhados na unidade 2. A atividade que a antecede, a atividade 6 na página 59, (A 6-59) tampouco explora os usos recém-apresentados do verbo ser, concentrando-se nos usos apresentados na unidade 1.

Consideramos importante que haja esta repetição, do conteúdo já visto, mas também é importante que o trabalho com a língua recém-apresentada seja mais enfático, para que o aprendente possa de fato usá-la com mais segurança. Ao nível da atividade, sugerimos, portanto, uma adição. O educador poderá acrescentar mais orações à lista, a fim de dar ao aprendente a oportunidade de praticar os usos do SER apresentados na unidade 3. Segue-se a reprodução da seção na página 58.

Sistematizar é preciso...

Mais usos do verbo **ser**

O verbo **ser** é usado para indicar:

1. Expressões de quantidade:
Exemplos: São dez reais.
É muito caro.
2. Destino:
Exemplo: A carta é para o Senhor Vieira.
3. Localização geográfica, localização fixa ou permanente:
Exemplos: Belo Horizonte é em Minas Gerais.
A escola é perto do parque.
4. Localização de eventos:
Exemplo: A partida de futebol é no Mineirão.



Na sequência, apresentamos a reprodução da página 59.

5. Descrever uma ação em voz passiva:
Exemplo: O livro é publicado pela Editora Ler.
6. É usado com certas expressões impessoais (é fácil, é bom, é ruim, é difícil):
Exemplo: É difícil viver.
7. Usa-se **ser** ou **estar** em certas expressões que denotam sentimento:
Exemplos: Sou / Estou louca por você.
Sou / Estou apaixonado por goiabada.
Sou / Estou gamado por ela.



Na ponta da língua

Atividade 6

Faça fofoca, em dupla. Como é / como são:

- a) o seu vizinho?
- b) o nosso curso de Português?
- c) o seu chefe? Como é o seu patrão?
- d) o cabelo do Ronaldinho Gaúcho?
- e) a voz da Madonna?
- f) os biquínis das brasileiras?
- g) os nossos colegas?
- h) os seus primos?
- i) o seu namorado / a sua namorada?
- j) os seus amigos?

Atividade 7

Complete com os verbos **ser** ou **estar** no presente:

- a) Eu _____ de Bocaiúva.
- b) Você _____ em maus lençóis.
- c) Nós _____ muito amigos.
- d) O diretor não _____ um homem paciente.
- e) Meus filhos _____ de férias.
- f) Nós não _____ de acordo com sua opinião.
- g) Vocês _____ bons companheiros de viagem.
- h) Lúcia _____ bonita hoje.
- i) Vocês _____ cansadas?
- j) Esta cor _____ na moda.
- k) Meus professores _____ muito simpáticos.
- l) João e Pedro _____ cansados e mal-humorados.
- m) Aqueles meninos _____ impossíveis.
- n) Eu _____ boa em matemática e física.

A atividade 7 continua na página 60.

- o) Aquele senhor _____ disposto a trabalhar até tarde.
 p) Onde _____ o meu livro?
 q) Meu país _____ muito grande.
 r) O batismo _____ na Igreja.
 s) Carlos _____ estudando em Paris.
 t) Eu _____ procurando apartamento para alugar.
 u) Este rio _____ longo, estreito e escuro.
 v) Hoje _____ frio.
 w) João _____ um rapaz bonito, porém hoje ele _____ feio.
 x) Quem _____ ela?
 y) O show do Roberto Carlos _____ no Canecão.

Observamos que o educador precisa estar atento já que nem sempre aquilo que se solicita do aprendente é apresentado nos quadros do TB. Por exemplo, na atividade 11 na página 87 (A 11-87) pede-se para completar com isso, isto ou aquilo. Entendemos que, pelo enunciado, o aprendente deverá diferenciar o uso desses demonstrativos. No entanto, na explicação do MD não ficam claras as diferenças entre tais demonstrativos. Abaixo segue a reprodução da explicação do TB acerca dos demonstrativos e na sequência as atividades que servem como prática.



Terra Brasil

Na linguagem falada coloquial, os brasileiros substituem o verbo *haver* por *ter*. Em vez de dizerem: "Há muita gente aqui", dizem: "Tem muita gente aqui".

Pronomes demonstrativos

Masculino		Feminino	
Singular	Plural	Singular	Plural
este	estes	esta	estas
esse	esses	essa	essas
aquele	aquelles	aquela	aquelas

Exemplos: Você prefere **esta** praia ou **aquela**?
 Estas vacas são mais gordas do que **aquelas**.

Demonstrativos neutros

isto isso aquilo

Exemplos: O que é **isto**?
 - Dizem que a filha da Madonna está com sarampo, catapora e caxumba...
 - Que horror, **isso** é pura fofoca!

Contrações de *em* e *de* com os pronomes demonstrativos

Pronome	em + pronome	de + pronome
este(s)	neste(s)	deste(s)
esta(s)	nesta(s)	desta(s)
isto	nisto	disto
esse(s)	nesse(s)	desse(s)
essa(s)	nessa(s)	dessa(s)
isso	nisso	disso
aquele(s)	naquele(s)	daquele(s)
aquela(s)	naquela(s)	daquela(s)
aquilo	naquilo	daquilo

Na ponta da língua



Atividade 8

Complete com **este, esta, estes, estas**:

- _____ índios sabem falar Português?
- De quem é _____ voz tão sensual?
- De todas _____ homens, eu prefiro _____.
- De todas _____ moças, a Tonha é a mais feia.

As atividades continuam na página 87.

Unidade 4

Atividade 9

Complete com **esse, essa, esses, essa**:

- Quem é _____ rapaz caolho e bigodudo?
- _____ crianças são superbarulhentas.
- Julinho, _____ cara de bobo não me engana.
- _____ soldados são desertores.

Atividade 10

Complete com **aquele, aquela, aqueles, aquelas**:

- _____ moça mal-educada da festa de ontem é a filha do general.
- Quem quer entrevistar _____ deputado mentiroso que se autopromove com o dinheiro do povo?
- Você pode me dizer se _____ fotos são de freiras ou de pinguins?
- _____ policial reza tanto porque está arrependido.

Atividade 11

Complete com **isto, isso e aquilo**:

- _____ aqui é um absurdo.
- _____ lá é que é praia boa!
- Ela me disse _____: "Não chegue em casa sem _____ que pedi."

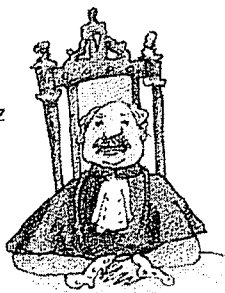
GB-16: Nota-se que há apenas um exemplo de profissão no feminino, enquanto há seis no masculino. Portanto, aqui caberia uma adaptação da ordem da expansão (Maley:1999). Ou seja, o educador poderá acrescentar outros exemplos no feminino, trazendo figuras de revista ou de jornal, por exemplo, que ilustrem mais profissionais do sexo feminino. Outra opção é fazer uso dos próprios desenhos para solicitar dos aprendentes tais exemplos. Seja como for, é importante que os aprendentes acrescentem por escrito alguns exemplos de profissões no feminino aqui, por dois motivos. Primeiramente, pois na atividade AT 7-17, a cobrança de performance em relação ao feminino é igual ao do masculino, ou seja, mesmo tendo dado

muito menos importância aos exemplos no feminino, o livro pede que o aprendente domine ambos com o mesmo grau de assertividade. Em segundo lugar, Harmer (2001) preconiza que uma das maiores vantagens de ter um MD é o fato dos aprendentes poderem usá-lo para buscar referências quando for necessário. Então, é melhor que alguns exemplos do feminino sejam anotados aqui para possível consulta posterior pelo aprendentes.

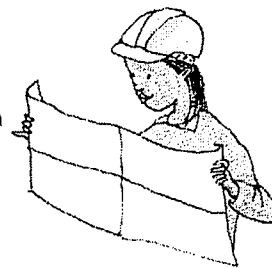
Guarde bem

Profissões

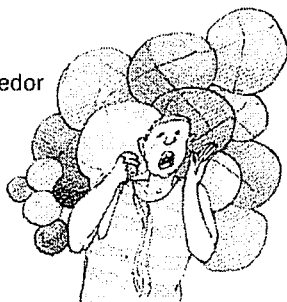
um juiz



uma engenheira



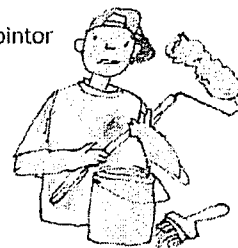
um vendedor



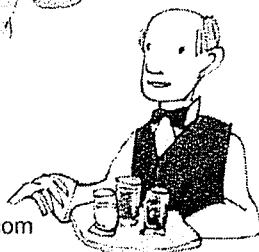
um detetive



um pintor



um garçom



um desempregado



Finalmente, apontamos a seção *Sistematizar é preciso...* (SP-268). Nesta seção, apresenta-se o Pretérito mais-que-perfeito. Na verdade, apenas apresenta-se o Pretérito mais-que-perfeito composto, porém, o TB cobrará o reconhecimento do Pretérito mais-que-perfeito simples na atividade 4 da página 270 (A4- 270), cujo enunciado é: **“Passe as frases para a forma composta do tempo verbal sublinhado:”** É compreensível que o TB decida-se por trabalhar o pretérito mais-que-perfeito composto, afinal, no português brasileiro contemporâneo a forma composta parece ser muito mais frequente do que a forma simples. No entanto, o educador deverá estabelecer a relação de igualdade de sentido entre o verbo no

pretérito mais-que-perfeito simples e no pretérito mais-que-perfeito composto, o que não fica claro no SP-268. Observe a reprodução da apresentação do Pretérito mais-que-perfeito composto, seguida da reprodução da atividade A 4-270.

Sistematizar é preciso



O pretérito mais-que-perfeito

O pretérito mais-que-perfeito indica um fato passado antes de outro acontecido no passado, ou seja, ele descreve uma ação que ocorre antes de outra ação ocorrida também no passado. É formado com o imperfeito do verbo *ter*, mais o particípio passado de outro verbo.

			Cantar	Beber	Partir
Eu	tinha	+	cantado	bebido	partido
Tu	tinhas	=	cantado	bebido	partido
Você					
A Senhora / O Senhor	tinha	+	cantado	bebido	partido
Ela / Ele					
A gente					
Nós	tínhamos	+	cantado	bebido	partido
Vós	tínheis	+	cantado	bebido	partido
Vocês					
As Senhoras / Os Senhores	tinham	+	cantado	bebido	partido
Elas / Eles					

Formação do particípio

Verbos regulares

Infinitivo	falar	beber	partir
Particípio	falado	bebido	partido

Elimina-se a terminação do infinitivo (-r) e acrescenta-se -do.

Verbos irregulares

Infinitivo	Particípio
abrir	aberto
cobrir	coberto
dizer	dito
escrever	escrito
fazer	feito
ganhar	ganho
gastar	gasto
pagar	pago
pôr	posto

Note bem:

O verbo *ter* pode ser substituído por *haver*, no pretérito imperfeito (havia, havíamos, haviam + particípio passado). Oralmente, tal construção é rara, sendo considerada mais formal.

Exemplos:

Felizmente ele havia conseguido o emprego.

Os convidados de honra já haviam partido quando eu cheguei.

Atividade 4

Passa as frases para a forma composta do tempo verbal sublinhado:

- a) Tudo despertara seus sentidos naquela terra.

- b) Jean-Paul pensara que sua vida não ia mudar.

- c) Ele tentara resistir, mas não consequira.

- d) Ele enfrentara o trabalho e pusera muita fé no que iniciara.

- e) Escrevera a todas as paróquias do Nordeste.

- f) Todas aguardaram sua visita.


- g) Rosa ainda não aparecera na sua vida.

- h) Finalmente, Jean-Paul descobrira que enlouquecera de amor.

d) O ensino do que é momentaneamente necessário, em detrimento do ensino de todas as regras

A seção *Guarda Bem* na página 21 e 22 (GB-21) é um exemplo daquilo que consideramos uma boa abordagem do TB em relação à gramática. Nessa seção o TB apresenta o verbo *ser*, no caso, apenas expressando origem, delimitando o conteúdo gramatical ao momentaneamente necessário, como preconiza Thornbury (1999:47). O TB introduz o tópico gramatical através de exemplos, esses exemplos trazem a forma do verbo *ser* em várias pessoas do singular e do plural. Além de serem exemplos claros e objetivos, são orações facilmente encontradas na língua oral ou escrita, ou seja, são um bom recorte do que se dá de fato na língua; os exemplos também trazem os nomes de alguns países e cidades. Depois, o TB lista alguns países, continentes, estados brasileiros e cidades, todos acompanhados do artigo correspondente, quando apropriado. Em seguida, explica o uso da preposição *de*, limitando-se ao momentaneamente necessário. Lê-se: “a preposição *de* pode indicar, por exemplo, origem, matéria”. Em seguida, exemplifica o uso da preposição *de* e suas devidas contrações também para esclarecer como o verbo *ser* é usado para identificar a origem.

A seção continua na página seguinte onde o TB segue desenvolvendo o tópico. Nesta parte da exposição, o TB especifica melhor o uso da preposição de e de suas contrações com artigos definidos. Aqui a abordagem do TB passa a ser dedutiva. Primeiro, explica o uso da preposição, observe que o TB continua limitando-se à necessidade imediata (uso do ser para identificar origem), em seguida, apresenta algumas exceções, após isso, menciona que se usa a preposição de para categorias e para materiais e dá um exemplo de cada. Em seguida, apresenta uma tabela com a finalidade de mostrar como se dão as contrações da preposição de e artigos definidos e, finalmente, encerra apresentando exemplos simples que demonstram o verbo ser aliado a preposição de significando origem. Observe que entre parênteses consta, seguindo o exemplo, o desmembramento da preposição + artigo definido, deixando claro como se deu o processo de contração, que inclusive aparece marcado nos exemplos em negrito.



Guarde bem

Origem

SER de _____

Eu sou de Belo Horizonte. Eu sou da Tailândia. Eu sou do Equador.
 Nós somos de Paris. Ela é da Espanha. Ele é do Canadá.

1. Alguns países
 o Brasil a Argentina Portugal Barbados o Japão a Itália Cuba
 Porto Rico o Uruguai a Índia El Salvador Israel o Chile a Bélgica
 Angola Trinidad e Tobago o Equador a Bolívia Moçambique o México
 a Inglaterra Camarões o Peru a Colômbia os Estados Unidos

2. Continentes
 a América a Europa a Oceania a África a Ásia

3. Alguns estados brasileiros
 Minas Gerais o Rio de Janeiro São Paulo o Rio Grande do Sul
 Sergipe a Bahia Santa Catarina o Amazonas

4. Algumas cidades
 Montevidéo o Rio de Janeiro Brasília o Porto Assunção
 (o) Recife São Paulo Belo Horizonte

Preposição de

A preposição de pode indicar, por exemplo, origem, matéria:

Exemplos: **Você é de** Nova Iorque.
O lápis é de madeira.

Usa-se **de** (sem artigo) quando estiver seguido de nome de cidade (exceções: do Rio de Janeiro, do Recife, do Porto). Da mesma forma, usa-se a preposição **de** com nomes de alguns países: Angola, Barbados, Cuba, El Salvador, Israel, Moçambique, Trinidad e Tobago, Portugal. Usa-se, ainda, a preposição **de** com nomes que indicam categoria ou material de que são feitos os objetos: É um livro de Biologia; O anel é **de** ouro.

Algumas contrações preposição + artigo:

de + o = do de + os = dos

de + a = da de + as = das

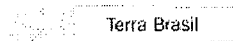
Exemplos: Nós somos **do** Paraguai. (ser de + o Paraguai)
 Ele é **da** Argentina. (ser de + a Argentina)
 Sou **dos** Estados Unidos da América. (ser de + os EUA)
 Eu sou **de** Buenos Aires.

Por outro lado, o TB por vezes escolhe apresentar um número excessivo de regras numa mesma unidade. Um exemplo disso é a apresentação que o TB faz da formação do plural na unidade 7.

O TB apresenta a seção *Sistematizar é preciso...* da página 165 (SP-165) a formação do plural de palavras terminadas em **ÃO**. Segue-se uma atividade de prática (A 17- 166) que solicita que o aprendente passe seis orações contendo palavras terminadas em **ÃO** para o plural. Logo em seguida, há outra seção *Sistematizar é preciso...* (SP- 166) que apresenta a formação do plural de palavras terminadas em **L**. Segue-se uma atividade de prática que consiste em passar oito orações contendo palavras terminadas em **L** para o plural. Imediatamente após essa atividade, o TB apresenta, na seção SP -167, a formação do plural de palavras terminadas em **R, S** ou **Z**. Ainda na mesma seção, mas continuando na página 168, há apresentação do plural de palavras em que o **O** (fechado) passa a ser pronunciado **O** (aberto). Finalmente, o TB apresenta, ainda na mesma seção, a formação do plural de palavras terminadas em **M**. Seguem-se quatro atividades de prática que envolvem passar orações para o plural.

Portanto, observamos que o TB escolhe apresentar todas as regras de plural, exceto a regra geral, que já foi estudada em unidades anteriores. Acreditamos que o educador deverá considerar algumas variáveis antes de seguir a organização do TB no que diz respeito ao ensino do plural, visto que, dependendo da nacionalidade dos aprendentes e da distância entre a sua língua materna e o português, pode ser mais didático apresentar as regras de plural mais espaçadamente.

Por se tratar de cinco páginas de explicações e atividades, preferimos não reproduzi-las aqui. Apenas reproduziremos abaixo a página 168 a título de exemplificação.



Plural das palavras com ô que passam a ó

o olho	os olhos
o avô	os avós
o ovo	os ovos
famoso	famosos
gostoso	gostosos
formoso	formosos
nervoso	nervosos

Note bem:

Essas formas, que têm o fechado no singular, mudam para o aberto no plural. A forma feminina (do singular para o plural) dessas palavras sofre a mesma mudança.

Plural das palavras terminadas em -m

o / a jovem	os / as jovens
o homem	os homens
o jardim	os jardins
ruim	ruins
bom	bons
um	uns

Note bem:

As palavras que terminam em -m formam o plural trocando o m por n e acrescentando-se s.

Na ponta da língua



Atividade 19

Pratique! Passe para o plural:

a) A mulher é feliz.

b) O chinês e o português são amigos.

c) O ônibus está chegando.

d) Aquele rapaz quer ser professor.

e) O lápis que achei é novo.

f) O mês passa rápido.

e) A questão dos modelos e dos exemplos

Em relação aos modelos, notamos que no TB há atividades que trazem modelos, mas há muitas sem eles; nas seções que trazem quadros explicativos faltam exemplos na negativa e na interrogativa; as atividades e tarefas que objetivam prática escrita ou produção escrita raramente trazem um modelo do gênero que deve ser produzido.

A seção GB-142, apresenta diferentes significados para o verbo ficar e exemplifica-os. Consideramos muito boa a abordagem como é feita, neste caso, no TB. Apenas chamamos a atenção para a ausência de exemplos em orações negativas e interrogativas. Sugerimos que o educador busque tais exemplos com os aprendentes.

Guarde bem

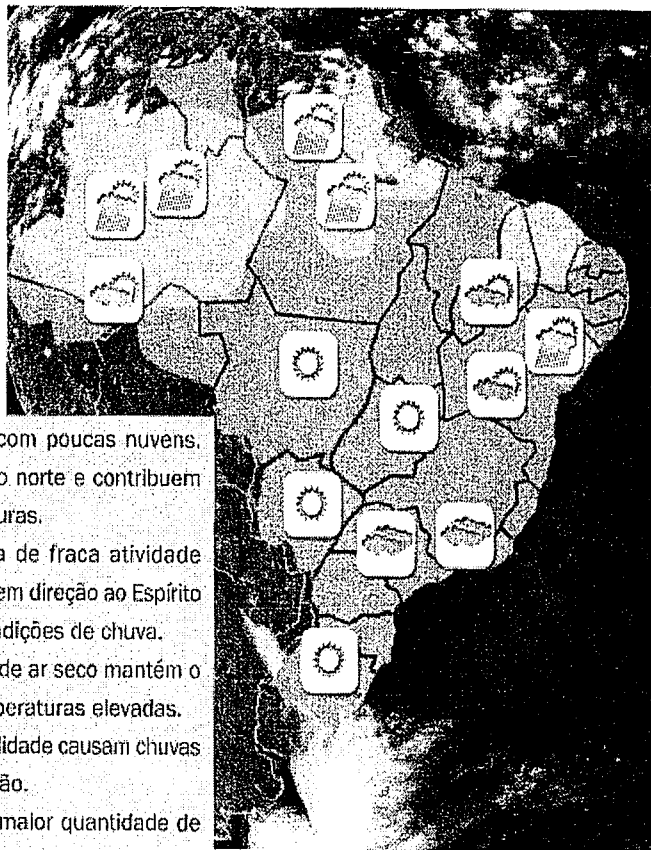
Os vários significados do verbo ficar

1. **Tornar-se**
Exemplo: Os filhos ficam independentes muito rapidamente.
2. **Ser adiado**
Exemplo: A empregada preguiçosa diz sempre à patroa:
– A cozinha e os banheiros ficam para amanhã.
3. **Cair bem**
Exemplo: Ela fica bonita de amarelo gema-ovo.
4. **Guardar algo, não devolver**
Exemplo: Esta máquina está com defeito; sempre fica com minhas fichas.
5. **Ser = estar situado**
Exemplo: Minas Gerais fica no Brasil.
6. **Permanecer**
Exemplo: Ela sempre fica em casa.

Para a realização da tarefa da seção *Desafio: tarefa comunicativa 2* (TC-98), entendemos que o educador precisará pedir aos aprendentes que usem uma folha a parte, pois o espaço que o TB deixa para o e-mail que propõe como escrita é de duas linhas. Além disso, o educador deve considerar adicionar um modelo de e-mail, pois o TB não apresenta modelo desse gênero.

Desafio: tarefa comunicativa 2

Previsão do tempo



Região Sul - Tempo seco e com poucas nuvens. Os ventos passam a soprar do norte e contribuem para a elevação das temperaturas.

Região Sudeste - Frente fria de fraca atividade desloca-se pelo Rio de Janeiro em direção ao Espírito Santo, mas são poucas as condições de chuva.

Região Centro-Oeste - Massa de ar seco mantém o céu com poucas nuvens. Temperaturas elevadas.

Região Norte - Áreas de instabilidade causam chuvas isoladas na faixa norte da região.

Região Nordeste - Espera-se maior quantidade de nuvens e chuvas para o nordeste da Bahia e Sergipe.

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

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

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

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

Data: 1/7/2008 | Horário: 7h30

De: _____ | Para: hanz@uaimail.com.br | Assunto: _____

Observamos que a seção *Sistematizar é preciso...* frequentemente não traz exemplos que contextualizem o ponto gramatical apresentado na mesma. A SP-20, por exemplo, apresenta os artigos definidos. Tal apresentação é feita através de uma tabela que os organiza em femininos e masculinos, singular e plural. A tabela traz excesso de metalinguagem e não há nenhum exemplo. Percebemos que a tabela é estranha à língua portuguesa. Qualquer artigo definido acompanha um nome em português ou um verbo que esteja nominalizado, ou seja, a isolado, da forma que está sendo apresentado, é vazio de qualquer significado. Portanto, uma opção de adaptação ao nível da atividade seria, por exemplo, a reescrita (Harmer, 2001), também chamada de modificação (Malley, 1999). Assim, acrescentar-se-ia nomes (preferencialmente de outra cor) após os artigos.

Outra possibilidade de adaptação, seria a apresentação de alguns exemplos aos aprendentes antes de apresentar-lhes a tabela SP-20, ou seja, fazer uma adição (Harmer, 2001), ao nível da atividade.

Uma opção mais radical, porém muito eficiente, seria usar um texto simples e curto para que os aprendentes extraíam do texto alguns exemplos, para depois escrevê-los na página do TB para eventual consulta posterior. Por exemplo: As Mentiras que os Homens Contam é o meu filme preferido e a Helen Hunt é a atriz principal.

A SP-32 usa a nomenclatura (artigos indefinidos), faz uma apresentação desses artigos organizada em um quadro, e, finalmente, um exemplo no masculino singular e outro no feminino singular. Faltam exemplos com os artigos indefinidos no plural. Sugerimos, portanto, que o educador solicite exemplos aos aprendentes para ilustrar os artigos indefinidos no plural para facilitar o uso posterior do MD como referência. Adaptação ao nível da atividade, da ordem da adição.

Sistematizar é preciso...

Artigos indefinidos

	Masculino	Feminino
Singular	um	uma
Plural	uns	umas



Observe: "...mas eu sou um cara pobre" / "levo uma vida difícil..."

A ausência de exemplos pode ser observada também na seção SP -122 que apresenta

verbos Irregulares no Presente do Indicativo. Para potencializar esta seção, sugerimos que o educador traga exemplos preferencialmente dentro de um texto.

Sistematizar é preciso...



Verbos em -er no presente do indicativo

	Dizer	Fazer	Querer	Saber
Eu	digo	faço	quero	sei
Ele	diz	faz	quer	sabe
Você				
A Senhora / O Senhor	diz	faz	quer	sabe
Ela / Ele				
A gente				
Nós	dizemos	fazemos	queremos	sabemos
Vós	dizeis	fazeis	quereis	sabeis
Vocês				
As Senhoras / Os Senhores	dizem	fazem	querem	sabem
Elas / Eles				

A atividade A 25-197 apresenta um quadro com elementos a serem combinados entre si, objetivando formar orações que façam sentido. O enunciado é: “Faça frases combinando as palavras do quadro:”. Neste caso, o TB não apresenta modelos e não alerta o aprendente para o fato de que ele terá que fazer modificações já que todos os verbos estão no infinitivo. Portanto, cabe ao educador apresentar algum modelo, deixando-o preferencialmente no quadro para a consulta dos aprendentes. O educador não precisa necessariamente dizer ao aprendente que ele terá que modificar o verbo, mas é prudente fazê-lo indiretamente, uma das formas de fazer isso é construir o modelo que ficará no quadro junto com os aprendentes, fazendo perguntas que os direcionem a concluir que devem alterar os verbos, ou seja, conjugá-los.



Atividade 25

Faça frases combinando as palavras do quadro:

ontem, eu e meu irmão	ganhar	a um filme
anteontem, o atleta	assistir	nua na televisão
no ano passado, a atriz	vender	o ouro das minas
há duas semanas, eu	aparecer	meu carro novo
há meses, meus gatos	fugir	medalha
há anos, os senhores	roubar	de casa

Na ponta da língua

No enunciado da A 13-87, lê-se: “Use uma forma demonstrativa adequada.” Na verdade, trata-se de um exercício de completar com a contração adequada de preposição e pronome demonstrativo.

Para melhorar aproveitar esta atividade, sugerimos que num primeiro momento o educador apresente um modelo com algum objeto na sala de aula, por exemplo: Gosto daquela caneta vermelha; não gosto desta caneta azul; não gosto nada dessa caneta preta. Num segundo momento, ele pode escrever ou pedir que os aprendentes escrevam os exemplos dados no quadro. Finalmente, o educador pode solicitar dos aprendentes qual foi a contração feita para chegarem à desta, daquela e à dessa e quando usar cada uma delas. Acreditamos que depois disso os aprendentes estarão aptos à realizarem a atividade A 13-87. Entendemos que tanto a apresentação (SP-86) quanto a atividade (A 13-87) focam na forma e, se esse for o único objetivo do educador, um modelo aqui não fará falta. No entanto, se objetiva-se ensinar o uso, a contextualização da forma pode ser feita pela adição de exemplos na apresentação e de modelos na atividade. A página 86 foi parcialmente reproduzida abaixo.

Contrações de em e de com os pronomes demonstrativos

Pronome	em + pronome	de + pronome
este(s)	neste(s)	deste(s)
esta(s)	nesta(s)	desta(s)
isto	nisto	disto
esse(s)	nesse(s)	desse(s)
essa(s)	nessa(s)	dessa(s)
isso	nisso	disso
aquele(s)	naquele(s)	daquele(s)
aquela(s)	naquela(s)	daquela(s)
aquilo	naquilo	daquilo

A seguir, a reprodução da A 13- 87

Atividade 13

Use uma forma demonstrativa adequada:

- Gosto _____ (de + esta) moça porque é bonita e carinhosa.
- Não gosto _____ (de + essa) senhora porque ela é feia e grosseira.
- Não gosto nada _____ (de + aquela) sua amiga porque ela é estúpida

f) A Abordagem lexical no Terra Brasil: Curso de Língua e cultura

A seção GB-87 apresenta um quadro com verbos que podem vir seguidos por preposições. Coisa muito parecida é sugerida por alguns autores da chamada “Abordagem Lexical”. Neste caso, modelos fazem muita falta. O educador pode explorar melhor o quadro para que ele não se torne confuso e para garantir a sua compreensão. Por exemplo: o quadro demonstra que o verbo falar pode ser acompanhado pela preposição DE. O educador poderá dar um exemplo como: Eles falaram da viagem por horas; Ela falou sobre os problemas do seu país; Nós brigamos e até falamos em divórcio. O verbo “falar” pode ou não ser seguido de preposição. Quando usamos falar DE?



Guarde bem

Alguns verbos que podem vir acompanhados de preposição

a	de	em	com
assistir a	gostar de	entrar em	sonhar com
comparar a	encher de	pensar em	brincar com
apresentar a	falar de	subir em	gastar com
	sair de	viver em	

Observamos vários exemplos de diferentes atividades que se baseiam nos preceitos da Abordagem lexical. Citamos a atividade A17-45 que trata do plural dos dias da semana. O TB poderia ter optado por apresentar as regras de formação de plural substantivos compostos. No entanto, fez uma escolha muito melhor: tratou os dias da semana como unidades lexicais e não como substantivos compostos. Observe abaixo como o TB simplifica e facilita tanto a explicação como a prática do plural dos dias da semana.

Atividade 17

Deduza:

- I. No plural, os dias da semana levam um s nos dois elementos que os compõem. Então, o plural de:
 - a) segunda-feira é _____;
 - b) terça-feira é _____;
 - c) quarta-feira é _____;
 - d) quinta-feira é _____;
 - e) sexta-feira é _____.

g) O conhecimento prévio necessário para realizar uma atividade ou tarefa

A atividade A 15-68 traz três anúncios de imóveis. Pede-se que os aprendentes comparem as ofertas e decidam qual é o melhor imóvel para alugar. Consideramos a atividade muito boa. Note, no entanto, que o TB não apresenta, de antemão, o vocabulário necessário para realizá-la. O educador deverá checar o conhecimento dos aprendentes antes da realização da atividade. Podemos prever alguma dificuldade em entender as palavras comparativas tais como **maior, menor, mais barato, mais espaçoso, mais caro, melhor e pior**, e, principalmente, em relação às abreviações que aparecem na atividade, e que, são muito pertinentes, pois sem sombra de dúvida, aparecem em textos reais do gênero classificado de imóveis, tais como **qts., coz., Exc, bhos, Ap**, etc. Causou-nos um certo estranhamento encontrar a palavra mensalidade em um dos anúncios referindo-se ao aluguel mensal. Sugerimos portanto, que ao nível da unidade, haja uma adição/ suplementação que anteceda à A 15- 68. O educador pode, por exemplo, apresentar no quadro as abreviações encontradas no anúncio e pedir que os aprendentes deduzam o seu significado; ou, adicionar um exercício de relacionar as abreviações aos seus significados.

Quanto aos comparativos/superlativos, a explicação do TB que vem no anexo é realmente muito completa. Talvez para esta atividade não seja necessário utilizar o anexo, mas seria interessante não abandoná-lo. O educador também poderia mostrar algumas figuras e pedir que os aprendentes as comparem usando **mais que e menos que**.

Uma outra opção, seria usar o TTT (Task-Teach-Task). Desta forma, o educador pode seguir com a atividade AT15- 68 como prescrito no TB enquanto atuaria como um observador, sem interferir na produção dos aprendentes, contudo, anotando os erros e problemas mais relevantes para serem discutidos mais tarde. Os aprendentes teriam como um desafio, entender as abreviações para poder realizar a primeira parte da tarefa que seria descrever cada um dos imóveis. O educador usaria a segunda parte da atividade que diz: *“Em dupla, descreva cada um dos imóveis anunciados. Compare as ofertas e decida qual é o melhor imóvel para alugar”*, como o primeiro T (TTT), mantendo-se na posição de observador. Terminada a tarefa, o educador passaria ao segundo T (TTT), discutindo com todo o grupo os problemas linguísticos ocorridos durante a produção. Finalmente, o educador poderia trocar as duplas e pedir que a mesma atividade fosse feita novamente, com isso concluindo o último T do TTT.

Alternativamente, o educador poderia entregar aos aprendentes alguns anúncios reais de classificados de imóveis e pedir que descrevessem os imóveis apresentados nos classificados e comparassem os anúncios a fim de decidir qual é o mais interessante.

Atividade 15

Leia este texto.

Pequenos anúncios

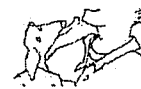
Imóveis aluguel

ABC: Casa, 5 qts, salão para 2 ambientes, coz, 4 bhos, 3 vagas na garagem, piscina, sauna, quadra de esportes. Exc. R\$ 2 mil.

Imobiliária Flor do Lar: Cobertura, 2 qts, hall, salão, 3 bhos, coz. montada, 1 vaga na garagem. R\$ 500,00 (ou a combinar).

Xingu Imóveis: Ap. duplex mob, 3 qts, 2 suítes, 1 bho, dce, gar. Mensalidade: R\$ 800,00.

Em dupla, descreva cada um dos imóveis anunciados. Compare as ofertas e escolha qual o melhor imóvel para alugar. Justifique a escolha.



h) Atividades e tarefas que têm significado para o aprendentes

Matthews *et alii* (1991: 210) classificam *drills* como *a type of highly controlled oral practice in which the students respond to a given cue. The response varies according to the type of drill.*

Spratt (1991:10–11) aponta algumas características para que uma *drill* seja considerada significativa, ou seja, algo que não é mecânico, que faz sentido para o aprendente. Ele escreve que as *drills* devem ser tão semelhantes à língua real quanto o possível; as respostas da atividade não podem ser totalmente previsíveis devendo haver uma variedade de respostas possíveis; devem basear-se em tópicos que refletem os interesses dos aprendentes; devem ser suficientemente controladas para que possam permitir que o educador observe como está se dando o aprendizado, entre outras.

Observa-se no TB que há momentos em que as atividades de *drill* são de fato significativas, mas há momentos que são mecânicas e às vezes, não fazem sentido para o aprendente, simplesmente por pedir que ele diga algo que não é verdadeiro para ele. Por exemplo, por que o aprendente deve dizer que “o paulista gosta de contar vantagem” se ele não acha que isso seja verdadeiro? Apenas para satisfazer a chave de resposta da atividade que não prevê que ele pode ter outra opinião?

O enunciado da atividade A 19-72 diz: “Dê uma resposta afirmativa curta. Veja o modelo:” o modelo que se segue é: “Você pode nadar? / Posso sim”. Aqui fica claro que a intenção é chamar a atenção do aprendente ao fato de que os brasileiros muito frequentemente respondem às perguntas com o verbo conjugado na pessoa apropriada e não com a palavra sim. No entanto, cria-se uma atividade que não tem significado para o aprendente, ou seja, mesmo que o aprendente não saiba nadar, ele terá que dizer que sabe. É possível em

português brasileiro coloquial fazer a mesma coisa em respostas negativas. Ex: Você pode nadar? Posso, não. Uma possibilidade de adaptação seria oferecer aos aprendente esta opção de negação ou ainda a forma “Não posso” de maneira que a atividade torne-se significativa para cada aprendente.

Outro exemplo do mesmo problema é a atividade A 22- 73. No enunciado, lê-se: “Responda seguindo o modelo:”. O modelo é: “O mineiro trabalha muito? / Se trabalha!” Aqui, novamente, não há espaço para a expressão da real opinião do aprendente, tornando a atividade muito mecânica e sem significado para ele. Sugerimos acrescentar respostas negativas ao modelo para que o aprendente também possa segui-las.

Atividade 22

Responda seguindo o modelo:

Modelo:	O mineiro trabalha muito?	<i>Se trabalha!</i>
a)	O paulista sempre conta vantagem?	_____
b)	Os senadores sempre falam muito?	_____
c)	O atleta sua muito?	_____
d)	Ela é generosa?	_____
e)	Criança chata berra o dia inteiro?	_____
f)	Você é cerebral?	_____
g)	Seu (Sua) namorado(a) te deixa inseguro(o)?	_____
h)	Vocês sempre comemoram as vitórias do seu time de futebol?	_____

i) As respostas das atividades no sítio eletrônico

O TB traz um número considerável de atividades de relacionar. Tanto essa atividades como outras, por vezes, podem ter mais de uma resposta possível sem que o sítio eletrônico do TB indique isso. Ao contrário, para esse tipo de atividade, o sítio, quando traz respostas, traz respostas fechadas. A atividade A 7- 85 é um exemplo disso. Trata-se de uma atividade de relacionar que traz respostas fechadas do site. No entanto, há outras respostas possíveis. O educador deve ficar atento para ser flexível às respostas que fizerem sentido.

Atividade 7

Relacione:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| a) maré alta | () Posso ir bem longe! |
| b) maré baixa | () Socorro! |
| c) salva-vidas | () Estou afogando! |
| d) areia quente | () Perigo! |
| e) grito quando estou em perigo | () Tenho que usar sandália. |

Outro exemplo do mesmo problema é a A 19-123. O educador deve atentar para o fato de haver mais de uma resposta lógica. Uma alternativa seria adaptar ao nível da atividade, reescrevendo-a, dividindo a atividade em duas partes, assim as possibilidades comuns não entrariam em conflito; caso escolha manter a atividade como está, recomendamos que o educador aceite como resposta as outras alternativas plausíveis, tais como: vir para o Brasil e ir para o Brasil; vir da Europa e ir da Europa; ser doente e estar doente, ser perfeito e estar perfeito, fazer amor e dar amor.

Atividade 19

Relacione adequadamente a primeira à segunda coluna:

- | | |
|----------|----------------------|
| a) ir | () no pé |
| b) vir | () perfeito |
| c) dar | () amor |
| d) dizer | () para o Brasil |
| e) ser | () doente |
| f) estar | () da Europa |
| g) fazer | () palavras bonitas |

j) O formato do TB:

Consideramos a atividade A 6-110 excelente. Ela apresenta um esquema de diálogo no qual determina uma situação (um contexto) e a partir daí, cria uma necessidade comunicativa e culmina em um convite feito pelo interlocutor A, que, a partir das respostas do interlocutor B, tem diferentes opções para continuar o diálogo e assim por diante. Neste esquema de diálogos possíveis, o TB traça modelos de respostas tanto de interlocutores aceitando o convite quanto recusando-o. Depois de dois modelos, o TB propõe que o aprendente construa ele mesmo o seu diálogo. Enquanto nos modelos dá-se o nome de “A situação” ao que na atividade é chamado de “O contexto”. Esta mudança de nomenclatura não é proveitosa. O

aprendente vai reproduzir um modelo de diálogo e deveria ter acesso aos elementos fixos sem que houvesse a mudança dos mesmos.

Além disso, note que após a expressão “O contexto”, o TB apresenta um espaço em branco que nós interpretamos como um espaço a ser preenchido pelo aprendente, determinando a situação da mesma forma que ocorre nos modelos. Além disso, o convite inicial do interlocutor A nos dois modelos vem explicitado, pois nos modelos, temos a letra “A” maiúscula, em negrito, seguida de dois pontos, uma marca clara de diálogo que identifica a fala do interlocutor A. Porém, na atividade, diferentemente do modelo, apenas apresenta-se o convite, sem a marca do interlocutor, o que pode ser facilmente interpretado como um título para o diálogo, principalmente estando a oração centralizada.

Observe a reprodução da atividade que se segue.

Na ponta da língua



Atividade 6

A situação: Você encontra um amigo

A: Você quer sair comigo?

B: Claro, Para onde?

A: Vamos assistir ao filme *Central do Brasil*?

B: Tá! Então a gente vai se encontrar amanhã às 8 horas da noite em frente ao cinema.

B: Eu não gosto de cinema. Vamos arrumar outro programa?

B: Não posso. Tenho que estudar.

A: Estudar o quê?

B: Português.

A: Você não acha que você vai aprender mais se sair comigo?

A situação: Ao telefone

A: Vamos jantar fora?

B: Não posso. Estou de cama.

A: Você está doente?

B: Estou com uma gripe danada. Vou ficar de molho na cama. Fica pra próxima, obrigado. (Atchim!)

A: Saúde!

B: Hoje?

A: É, hoje. Vamos?

B: A que horas?

A: Às 8 horas da noite. Eu te pego em casa.

B: Você vem me buscar? Então tá. Eu te espero.

B: Desculpe. Eu vou sair hoje.

A: Então fica pra próxima.

B: Então, tá.

A: Até mais.

B: Tchau.

Faça o seu diálogo.

O contexto:

Vamos almoçar juntos?

- Claro!

- Não posso.

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

Um exemplo de grande confusão causada pela formatação da atividade é a seção GB-136 que traz uma lista de vocabulário (itens de roupas e acessórios) com suas ilustrações. Consideramos que a disposição das figuras e nomes na página ficou um tanto confusa. Por exemplo, GB-136 sob o subtítulo de Seção Feminina, os itens aparecem organizados em uma

lista vertical no canto esquerdo da página e as ilustrações respeitam a mesma ordem, apesar de estarem horizontalmente dispostas. Não há o item “cabide” na lista, mas ele aparece nas ilustrações.



Observamos que na seção GB-137, ainda sob o mesmo subtítulo, porém, a disposição das figuras se torna confusa já que não obedece a mesma ordem, de antes. Os itens “calcinha” e “sutiã” aparecem nessa ordem na lista de vocabulário, mas as suas respectivas ilustrações estão trocadas.

a echarpe / o cachecol

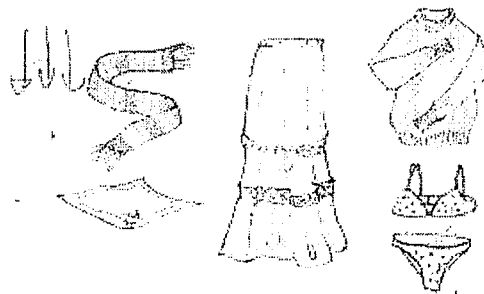
o lenço

a saia longa / comprida

o / a suéter

a calcinha

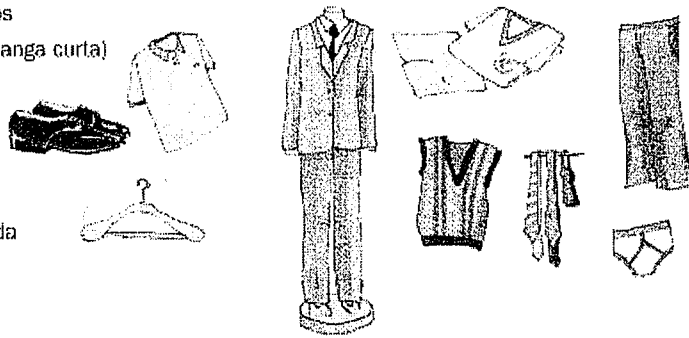
o sutiã



Sob o subtítulo “Seção masculina”, o item “cabide” novamente não aparece na lista de vocabulário, mas aparece nas ilustrações.

Seção masculina

- o par de sapatos
- a camisa (de manga curta)
- o terno
- o pijama
- o pulôver
- as gravatas
- a calça comprida
- a cueca



Seção infantil

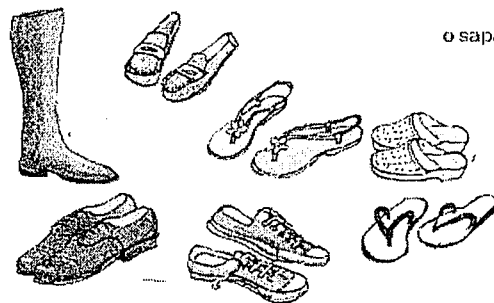
No fim da página, apresenta-se uma seção intitulada “sapatos e complementos”, causou-nos um certo estranhamento deparar-nos com esse subtítulo, já que o mais comum é ouvirmos sapatos e acessórios. De qualquer forma, apesar de seguir uma certa ordem, a disposição das figuras nesta seção é confusa.

Sapatos e complementos

Sapatos ou calçados

- outono / inverno: a bota o mocassim
- primavera / verão: a sandália o ternoço o chinelo

- o sapato social o sapato esporte o tênis



Já na página 138, onde continua a mesma seção, sob o subtítulo Bijuteria/ joia, não prevalece uma ordem, já que o TB escolhe colocar todos os itens relacionados em uma lista à esquerda e a figura de uma mulher usando todos eles à direita. O item corrente de ouro/ prata não aparece na ilustração.

Bijuteria / joia

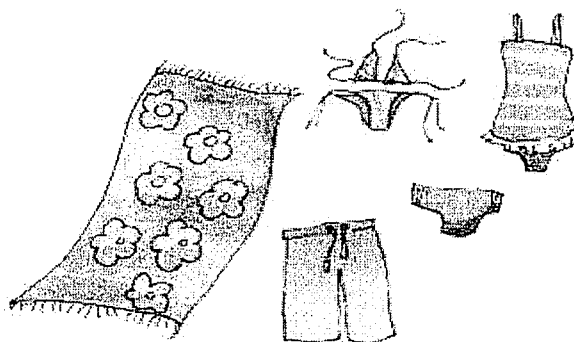
- o brinço
- a pulseira
- o anel
- o colar
- a corrente de ouro / prata



Após isso, sob o título “Roupas de Banho”, parece haver um problema com a disposição das figuras. A ordem das figuras parece ser cíclica, começando pelo centro da página.

Roupas de banho

- o biquíni
- o maiô
- o calção
- a sunga
- a canga (saída-de-praia)



Outro exemplo de formato que está dificultando a clareza é seção GB-115 que apresenta um quadro contendo ilustrações além de nomes de diferentes tipos de alimentos. Infelizmente o quadro tornou-se muito confuso. O TB faz uma diferenciação infeliz entre legumes, salada, e vegetais. De acordo com o quadro do TB, nem batata, nem cenoura, tampouco abóbora são vegetais; já a mandioca, o chuchu e o cará são legumes, o que está claramente equivocado. A disposição de algumas figuras está confusa, ora a figura vem ao lado de seu nome, ora vem abaixo de seu nome e, no caso da alface, a disposição está ainda mais confusa.

Carne de boi o bife (bife à milanesa) o filé moída
 Frango assado cozido frito
 Peixe a moqueca o grelhado em posta

Outras carnes: o peru a codorna a carne de porco a rã o coelho

Frutos do mar: a lagosta o camarão o sirri o caranguejo a ostra o mexilhão

Acompanhamentos

o arroz o feijão a farofa



a batata: frita purê assada

Legumes a mandioca o chuchu a abóbora o cará



o inhame a cenoura a batata-doce



Salada a alface o tomate

Vegetais a couve o repolho o brócolis o salsaão



o quiabo



a beringela



o milho



a couve-flor



o pepino



o palmito



o rabanete



o pimentão



o alho



a cebola



a beterraba



a alcachofra



a escarola



o almeirão



a rúcula



o agrião



a mandioquinha



Na página 116, onde o quadro continua, sob o título “Sobremesas” deveria haver três subtítulos já que se pretende organizar as sobremesas em doces, tortas e pudim. Porém a única indicação que temos para marcar que são subtítulos, são as letras maiúsculas.

Sobremesas

Doces

o doce-de-leite
o doce de figo
a goiabada
a marmelada
o doce-de-coco

Tortas

de chocolate
de nozes
de frutas

Pudim

de leite

Menos problemático é o fato de às vezes não haver espaço suficiente na página para que os aprendentes realizem a atividade ou tarefa propostas. Nesse caso basta que o educador peça aos aprendentes para utilizarem uma folha a parte.

k) Discrepância entre o que se ouve e o que está escrito

No diálogo D-105, intitulado “No restaurante”, há discrepância entre o que se ouve no áudio disponibilizado no sítio eletrônico e o que está escrito. Lê-se costelinha de porco e ouve-se costeletas de porco. O educador pode usar esta discrepância para propor uma tarefa real. Por exemplo: **Ouçã atentamente ao áudio enquanto lê o script. Encontre a palavra que é diferente.**

Salientamos que esse tipo de problema não é recorrente no TB.

l) Problemas de conteúdo:

Notamos que o TB raramente apresenta problemas relacionados ao seu conteúdo. No entanto, nas páginas 36 e 37 há alguma confusão. A seção SP-36 que apresenta o verbo estar no presente do indicativo em uma tabela organizada por pessoa e respectiva forma verbal. Depois, traz uma nota que explica o uso do tá, tô e das outras formas orais do verbo estar. A seção GB-36 que se segue continua a tratar do verbo estar. Nessa seção, o TB apresenta vários usos do verbo estar seguidos de exemplos. Logo após, ainda na mesma seção, já na página 37 em uma subseção que leva o nome de “Características e condições das pessoas”, o TB apresenta, organizada em duas colunas, uma série de adjetivos e locuções adjetivas que pretendem marcar as diferenças entre ser e estar. No entanto, este quadro torna-se muito confuso, pois, na verdade, alguns adjetivos/ locuções adjetivas listados podem ser usados tanto com o verbo **ser** quanto com o **estar**, dependendo somente do contexto. Por exemplo,

feio, bonito, interessante, chato e tímido que aparecem como sendo usados com **ser**, quando na verdade podem, e são, muito comumente usados com **estar**.

Por outro lado, aparecem como sendo usados com **estar** as palavras alegre, triste, doente, sadio, animado, desanimado, tranquilo, calmo, limpo e sujo, que podem perfeitamente ser usadas com o verbo **ser**, indicando uma condição mais permanente.

Portanto, acreditamos que o educador deverá dedicar-se conscientizar os aprendentes a respeito de tais diferenças que não ficam claras no livro e podem se tornar muito confusas, principalmente para falantes de inglês e francês.

Características e condições das pessoas

Ser	Estar
bom # mau	bem # mal
feio # bonito	alegre # triste
pobre # rico	doente # sadio
simpático # antipático	animado # desanimado
interessante # chato	cansado # descansado
legal # chato	furioso # tranquilo, calmo
generoso # avarento	nervoso # tranquilo, calmo
delicado # estúpido	agitado # tranquilo, calmo
fino # grosso	limpo # sujo
pretensioso # modesto	arrumado # desarrumado
sociável # tímido	de bom humor # de mau humor

m) Metalinguagem

Acreditamos que há excesso de metalinguagem no TB. É comum haver enunciados que não trazem modelos, mas contém metalinguagem. Alguns exemplos:

Complete com os artigos indefinidos: (A 3- 32)

Complete os espaços em branco com os verbos na forma progressiva: (A 13-145)

Complete com o verbo SER ou ESTAR no passado: (A 7- 184)

Responda negativamente com o pronome indefinido adequado: (A 23-245)

Possenti (1996: 53-4) esclarece que *o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica*. Ele afirma que *o domínio competente da língua não requer o ensino de seus termos técnicos* (1996: 54).

O TB não exige metalinguagem, no sentido que não cobra, em nenhum momento classificação de termos, mas quando traz um enunciado, sem modelo como *Complete com os artigos indefinidos: (A 3- 32)*, exige o reconhecimento da metalinguagem, afinal, se o aprendente não souber o que é artigo indefinido, vai completar lacunas com o quê?

Capítulo 3: Considerações finais

Ensinar Português como Língua Estrangeira ou como Língua Segunda é um desafio. O número de manuais didáticos brasileiros com esses fins disponíveis no mercado é pequeno, restringindo as opções das instituições de ensino e dos educadores.

Diante desse cenário, entendemos que os manuais didáticos publicados por editoras tentam abranger o maior número possível de contextos como se fosse uma “blusa tamanho único”, daquelas que não se encaixa perfeitamente em ninguém, mas, que com alguns ajustes poderá vestir bem a maioria das pessoas. Ao mesmo tempo, o material elaborado pelo educador especificamente para os seus grupos assemelha-se a uma blusa feita na costureira, com as medidas exatas, do jeito que o cliente gostaria, contanto que a costureira saiba o que está fazendo. Entendemos que saber fazer uma blusa é diferente de saber usá-la. Da mesma forma, elaborar material didático não é a mesma coisa que gerir um manual didático.

Há quem defenda a elaboração de material didático pelos próprios educadores. No entanto, essa tarefa além de consumir muito tempo, só pode ser executada por um educador experiente e que seja um bom planejador, ou o resultado pode ser um programa de ensino incoerente.

Outra opção seria usar partes distintas de diversos manuais. Se esse é o caso, não há o que se discutir: quando há acesso a vários recursos, por que não usá-los? Se o educador é preparado o suficiente para montar um programa de estudos baseado numa mescla de manuais, só há vantagens em fazê-lo. Porém, há muitos educadores que não são experientes. Como ficam aqueles educadores que não têm o tempo, ou até têm tempo, mas não são devidamente remunerados por ele; ou ainda, os educadores que são bons “explicadores”, mas maus planejadores; e quanto aos que não têm acesso aos recursos didáticos ou os que trabalham em instituições de ensino que tornam a adoção de um manual didático obrigatória?

O nosso modelo de ensino ainda prioriza a adoção de um manual didático e os aprendentes não estão alheios a isso, principalmente os adultos que em todas as aulas de sua vida, de todas as disciplinas, talvez com exceção de Artes e Educação Física, sempre adotaram um manual didático. Para eles, o manual didático tem um papel de muita importância no processo de aprendizagem e caberá ao educador trazer essa discussão também para que os aprendentes participem e ajudem a decidir pela adoção ou não de um manual didático.

Considerando que, após cuidadosa reflexão, opte-se pela adoção de um manual didático, acreditamos que “a blusa tamanho único” precisa ser ajustada. A adaptação do manual didático é a sua melhor forma gestão e isso é responsabilidade do educador.

Nossa intenção com este trabalho foi contribuir para que educadores que utilizam o manual *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* pudessem ler este trabalho e entender como esse manual se organiza. Além disso, foi nossa intenção apresentar o TB para educadores e instituições que planejam adotá-lo, e contribuir para a execução de um programa de ensino coerente, sugerir adaptações, sem pretender ser “a costureira que aperta a blusa, pois essa precisa conhecer as medidas de quem vai usá-la”.

Outra razão para este trabalho foi a nossa vontade de contribuir com as futuras edições do TB, que consideramos uma alternativa interessante dentre os manuais didáticos de português brasileiro atualmente disponíveis no mercado.

O TB é um manual que é formado por uma lição introdutória, doze unidades e três anexos. Neste trabalho, analisamos, não avaliamos, o TB do ponto-de-vista da gestão desse manual didático.

O TB se apresenta como um manual direcionado ao público aprendente de Língua Estrangeira (LE) e de Língua Segunda (L2), julgamos que ele realmente pode ser utilizado nos dois contextos. Observamos, no entanto, que há pouca reflexão sobre o país de origem dos aprendentes. As propostas culturais de atividade, tarefa e pesquisa são muito voltadas à realidade brasileira. Apesar de entendermos que o aprendizado de uma língua engloba o aprendizado das culturas que se exprimem nessa língua, acreditamos que é importante que haja mais espaço para o aprendente discutir sua própria experiência e sua própria cultura, principalmente se estiver aprendendo a Língua-alvo no contexto de LE, afinal, pode-se aprender muito sobre sua própria língua e sobre a própria cultura quando se aprende outra língua.

Harmer (2001:301) faz uma distinção importante entre o que ele chama de *coursebook assessment* e *coursebook evaluation*. Para ele, o *assessment* (análise) de um livro didático é um julgamento externo à sala de aula a respeito de quão bem um livro vai se sair em sala. Por outro lado, define *evaluation* (avaliação) de um livro didático como sendo um julgamento de quão bem um livro foi de fato. A partir de nossa análise, observamos que, o TB apresenta um programa estrutural. Apesar de conter tarefas comunicativas em todas as unidades, o TB não é um MD baseado em tarefas, já que ele não se estrutura ao redor desse propósito. O vocabulário se distribui pelo MD tematicamente. Além disso, o TB apresenta aspectos funcionais da língua.

Nossa análise consistiu em uma parte objetiva, guiada pelo preenchimento de uma ficha de análise de manual didático que abrangeu o manual como um todo.

Depois disso, optamos por aprofundar a nossa análise objetiva através de uma análise

mais detalhada de uma amostra do TB. Essa amostra consistiu nas unidades 1 e 5 (por serem apontadas na apresentação do TB como unidades iniciais, sendo a primeira para um público iniciante e a última para um público que já tenha algum conhecimento da língua); e nas unidades 4 e 12, por serem apontadas na apresentação do manual como as unidades que concluem os trabalhos iniciados nas unidades 1 e 5, respectivamente.

Foi feito um estudo de todas as seções do TB objetivando enumerar aspectos gerais que poderiam ser adaptados pelos educadores ou mudados em futuras edições.

De uma forma geral, consideramos as unidades do TB muito longas. Na média, uma unidade do TB tem mais de vinte páginas. Como a organização do TB também é temática, isso pode significar muito tempo dedicado a um mesmo tema, a um mesmo vocabulário. O risco é tornar-se repetitivo e desmotivante.

O TB é um manual que trabalha a gramática intensivamente (poucos temas gramaticais por unidade) e, principalmente, dedutivamente (parte da regra para o exemplo). Embora os tópicos gramaticais das unidades sempre sejam introduzidos através dos diálogos, não há um trabalho de conscientização gramatical baseado nos diálogos, esse trabalho acaba por acontecer nas outras seções que, muito frequentemente, focam a forma em detrimento do uso. Apesar disso, o TB é um manual que apresenta funções pragmáticas da língua portuguesa e proporciona a reflexão sobre essas funções além de oferecer atividades de prática, ainda que em menor proporção do que as atividades que focam na forma.

Observa-se que, o TB normalmente apresenta um tópico e, em seguida, oferece atividades de prática do mesmo. O espaço para a produção é geralmente restrito às seções *Desafio: tarefa comunicativa*. Notamos que o TB pode apresentar tanto seções isoladas quanto seções organizadas em sequências didáticas. No TB é comum que não haja vínculo aparente entre seções, como pode ser constatado nas tabelas que analisam as unidades 1, 4, 5 e 12, nos anexos deste trabalho. Não defendemos que todas as seções devam estar vinculadas umas às outras. Entretanto, a falta de ligação entre seções de um MD pode resultar em uma aula com pouca fluidez entre atividades.

O TB consegue limitar, ainda que nem sempre, a apresentação de conteúdo ao momentaneamente necessário, simplificando, assim, o processo de aprendizagem das regras e de novo vocabulário.

Nota-se que o TB pode apresentar alguma incoerência entre seções. Por vezes, as seções de apresentação não são suficientes para que os aprendentes executem as atividades ou tarefas que o manual solicita. Apesar disso, consideramos que se trata um manual suficientemente coerente.

Quanto às quatro habilidades, nota-se que o TB busca integrá-las, sempre. Apesar

disso, é notório o foco na habilidade de leitura. Caso o TB seja seguido à risca pelo educador, o tempo de leitura superará, em muito, o tempo gasto com as outras habilidades.

No que diz respeito aos enunciados, o TB não traz um padrão definido. Os enunciados podem ou não trazer modelos; podem ou não conter instruções; as instruções ora são claras e objetivas, ora longas; julgamos que há excesso de metalinguagem; alguns enunciados são muito interessantes e criativos enquanto outros são bem tradicionais e previsíveis.

Quando se trata de metalinguagem, percebe-se que ela está muito presente no TB, tanto nos quadros explicativos quanto nas atividades, o que não seria um problema se houvesse uma maior preocupação em apresentar metalinguagem acompanhada de exemplos nas explicações e de metalinguagem associada a um modelo nas atividades, o que é raro no TB.

Concluimos que o TB promove o engajamento do aprendente. Ao mesmo tempo, nota-se que esse engajamento está, na maioria das vezes, restrito às seções de prática e produção. No TB, as seções de insumo são sinônimo de apresentação, ou seja, o foco é no conteúdo, não incentiva a descoberta por parte do aprendente, não incentiva a participação do aprendente durante a explicação, não propõem perguntas ou reflexões que levem o aprendente a “descobrirem” as regras, adotando durante as seções de insumo, uma postura centrada no MD (ou no educador), onde o aprendente é um mero receptor de conhecimento.

Em contrapartida, o TB promove pesquisas. Consideramos os temas de pesquisa propostos ao longo do MD interessantes e motivantes, assim como os temas eleitos para as produções orais e escritas.

O TB é um manual didático que traz poucas atividades em grupo ou em duplas. A maioria das atividades nesse MD é individual, o que não impede o educador de adaptá-las ao tipo de interação que considerar mais apropriado.

Surpreendeu-nos a escassez de textos autênticos, principalmente se consideramos o foco que o TB dá à leitura. Além disso, os áudios são em sua grande maioria textos didáticos. Por outro lado, surpreendeu-nos positivamente encontrar um número razoável de atividades que tratam de itens gramaticais que poderiam ser apresentados ou explorados da perspectiva gramatical, mas que recebem do TB um tratamento simplificado, didático e, que claramente, baseia-se nos preceitos da chamada abordagem lexical.

Concluimos que o TB tem muitos pontos positivos e alguns problemas que podem ser facilmente contornados, e para tal, há que se adaptar o manual. A adaptação do manual didático pode dar-se no nível do programa de estudo, da unidade e no da atividade. A adaptação feita ao nível do programa de estudo consiste na reordenação das unidades, na adição de material-extra quando necessário, ou seja, na inclusão de unidades e, até mesmo na

exclusão de unidades inteiras. As mudanças também podem acontecer dentro da unidade, como por exemplo, a inclusão de atividades extra, a exclusão de alguma atividade que o educador julgue irrelevante, uma mudança na ordem da sequência das atividades, etc. Finalmente, a adaptação ao nível da atividade, trata das mais diversas modificações feitas em uma atividade específica.

Este trabalho limitou-se a sugerir adaptações generalizadas. Traçamos um público ideal fictício e, a partir daí, iniciamos a nossa análise com esse público em mente. Ainda assim, reforçamos que cada grupo de aprendentes terá suas próprias características e, por isso, consideramos a preparação de aula uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. A preparação de aula envolve a análise do manual didático pelo educador (processo que deve anteceder o uso do manual em sala), a elaboração do programa de estudos (que pode ou não ser a reprodução do programa do manual didático), a adaptação do manual didático, e, finalmente o uso do manual didático e de outros recursos. Considerando que tudo isso acontece antes da aula, torna-se evidente a importância da preparação da aula.

Finalmente, após a análise cuidadosa do TB, concluímos que trata-se de um bom manual que tem alguns problemas, facilmente contornáveis através de adaptações. Procuramos listá-los ao longo de nossa análise para ajudar o educador a identificar esses pontos e convidá-los a refletirem sobre como o MD apresenta a língua portuguesa aos aprendentes. Além disso, tratamos de sugerir algumas adaptações aos educadores, pois nos pareceu pouco apontar problemas sem oferecer alternativas.

Neste trabalho não fizemos a avaliação do *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*, tampouco das aulas, do próprio educador, do aprendente e nem do aprendizado. Acreditamos que esses são tópicos muito interessantes para serem abordados em pesquisas futuras.

Esperamos que o presente trabalho possa contribuir para mudanças em futuras edições do TB e que possa dialogar com o educador, promovendo uma gestão mais reflexiva e o uso consciente do manual didático *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*.

Bibliografia

- Allwright, R.L. (1981). *What do we want teaching materials for?* *ELT Journal*, 36 (1), 5-18.
- Bussmann, H. (1996). *Dictionary of language and linguistics*. (Tradução e edição Gregoy Trauth and Kerstin Kazzazi). London: Routledge.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). *Schema theory and ESL reading pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Coura-Sobrinho, J., Neves, L. & Villela, A.M. (2011). *O Tratamento do Léxico no Livro Didático Terra Brasil*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Ano II número 2.
Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=214:o-tratamento-do-lexico-no-livro-didatico-terra-brasil&catid=62:educacao-3&Itemid=107 Acesso: 19/02/2012
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Rosário, M.J.P, Soares, N., Vedral (Trad.). 1ª ed. Porto: Edições Asa.
- Dalby, T. (2009). *Adapting Your Course Book: Becoming Skilled in the Art of Manipulation*. *TESOL Review*, 1, 145-166.
Disponível em <http://tesolreview.org/down/7.%20Tim%www.pdf>. Acessado em 08/02/2013.
- Ellis, R. (2006). *Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective*. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Fernández López, M. (2008). *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. (pp. 715 – 734). In: Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo (eds), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*: 2008 5ª edição. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Gascoigne, C. (2005). *Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence*. *The Reading Matrix*, 5 (2), 1-14.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Taylor & Francis e-Library, Third Edition.
- Gomes, M. (2010). *A Construção Enunciativa e Gêneros Textuais em Propostas de Produção Textual em Material Didático de PBE*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF.
Disponível em: http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2011-08-19T113954Z-3057/Publico/Mirian%20Frazao-Dissert-texto.pdf
- Grosso, M. J. R. (2005). «Língua Segunda / Língua Estrangeira», in *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Third Edition. Essex: Longman.
- Sardinha, T.B. (2004). *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole.

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Larsen-Freeman, D. (2002). *The grammar of choice*. In: E. Hinkel & S. Fotos (eds.), *New perspectives on grammar teaching in second and foreign language classrooms* (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Larsen-Freeman, D. (2009). *Teaching and Testing Grammar*. In Long, M.H. & Doughty, C.J. (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 518-542). Malde, MA: Wiley Blackwell.

Leroy, H; Coura-Sobrinho, J. (2012). *Terra Brasil: Cultura e Ensino em Livro Didático de Português para Estrangeiros* IN: Pesquisas em Discurso Pedagógico 2012.1.

Disponível em:

<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/19999/19999.PDFXXvmi=EqTiG2fkU77ioOEeA9EVqjOCArqbNcErDxKkA0Fv8NPwCtMcEq96LXJlpaxencG2Lrmls3SBQI9sdVGRnPX9OHvfS5thbj3DHP7KjJB3S5gOL8cC7mqOTGIZb0hmk112M8M6Ro9LtPag.zNSGbkv52e5dfmAAIBCuKpBDOLojb0AKOtr0OX6Rcb5rzG3hiFM45oHUa7em7O8WjAX9x51Lh7dQNg87WVb3ISXv1cT9236lD5ucavXrDci rtrznLu> Acesso em 15/06/2013.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*, Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1996). *Implications of a lexical view of language*. In: Willis, D. & Willis, J. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Marques, M. L. G (2005). «Língua Materna», in *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.

Murphy, D. F. (1985). *Evaluation in language teaching: Assessment, accountability and awareness*. In J. C. Alderson (ed.). *Evaluation*. (pp. 1-17). Oxford: Pergamon.

Nunan, D. (1998). *Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom*. Paper presented at the Korea TESOL Conference, Seoul.

Maley, A. (1999). *Squaring the Circle - Reconciling Material as Constraints as Materials as Empowerment*. In: Tomlison, B. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, A., Spratt, M. & Dangerfield, L. (1991). *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*. Walton-on-Thames, UK: Thomas Nelson.

Pawley, A. & Syder, F. (1983). *Two Puzzles for linguistic theory: navelike selection and navelike fluency*. In: J. Richards and R. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. Longman.

- Peters, A. M. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Possenti, Sírío (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/São Paulo: ALB, Mercado de Letras.
- Reis Batista, M. (2010). *O (Inter)Cultural em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros*. Anais do VII SEPA. Belém: Universidade Federal do Pará.
Disponível em: <http://www.fpa.edu.br/wp-content/uploads/2012/08/Anexo-sem-t%C3%ADtulo-00547.pdf> Acesso em 15/04/2013.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Schmitt, N. (2005). *Grammar: rules or patterning?* Applied Linguistics Forum: 26, 2: 1-2. Disponível em <http://www.norbertschmitt.co.uk/>. Acesso em 14/04/2013.
- Silva, L. (2011). *Compreensão escrita em manuais didáticos de PLE*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA.
- Spratt, M. (1991). *The Practice Stage, Discourse Chains*. In: *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*. In: Matthews, A., Spratt, M. & Dangerfield, L. (1991). *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*. Walton-on-Thames, UK: Thomas Nelson.
- Swan, M. & Walter, C. (1984) *The Cambridge English Course, I, (Teacher's Book)*. Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach Grammar*. London: Pearson-Longman.
- Tomlison, B. (1999). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tosatti, N. (2009). *O Aspecto Funcional dos Gêneros Textuais em Livros Didáticos para Ensino de Português como Segunda Língua*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG.
Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslin/defesas/1276M.pdf> Acesso em: 07/03/2013.
- Tsui, A. (2001). *Classroom interaction*. In R. Carter & D. Nunan, (Eds.). *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdés, G. (2000). *Introduction*. In *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers K-16, Volume 1* (p. 1-20). New York: Harcourt College.
- Widdowson, H.G. (1989). *Knowledge of learning and ability for use*. Applied Linguistics. Vol.10, 1989, p.128-37

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach To Language Learning*. London: Collins ELT.

Xavier, M. F.; Mateus, M.H.M. (Eds.) (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. 2 vols. Lisboa: Edições Cosmos.

Anexos

Tabela 1: Programa do Terra brasil: Curso de língua e cultura

Unidade 1:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Informações pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> Na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Saudar e despedir-se Apresentar-se e ser apresentado Pedir e dar informações sobre nacionalidade, origem e profissões 	<ul style="list-style-type: none"> Nacionalidades Profissões Expressões úteis: perguntas, pedidos e agradecimentos Números cardinais Expressões úteis na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Pronomes Pessoais Formas de tratamento V. Ser (PI) Gênero dos substantivos Artigos definidos Preposição de (origem) 	<ul style="list-style-type: none"> Folheto Jogo sobre personalidades 	<ul style="list-style-type: none"> Português, língua internacional Capitais brasileiras

Unidade 2:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Características temporárias e permanentes de pessoas Rotina (cotidiano) 	<ul style="list-style-type: none"> Num bar No médico 	<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre a rotina Identificar e descrever pessoas Identificar objetos e objetos Perguntar e informar as horas 	<ul style="list-style-type: none"> Alguns adjetivos (características e condições das pessoas) Dias da semana e meses do ano Expressões de sensação (estar com medo, com fome, etc.) Expressões relacionadas a horas (ser pontual, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Artigos definidos Formação do feminino Formação do plural Usos do V. Ser V. Estar (PI) Usos V. Estar (PI): Características e condições das pessoas V. Ter (PI) 	<ul style="list-style-type: none"> Biografia E-mail informal 	<ul style="list-style-type: none"> O mercado central

Unidade 3:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> A família A casa 	<ul style="list-style-type: none"> Na imobiliária 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e descrever membros da família Fazer comparações Reconhecer relações de posse 	<ul style="list-style-type: none"> Família Cômodos da casa Objetos da casa e eletrodomésticos Números cardinais acima de 100 Termos relativos a compra e ao aluguel de imóveis 	<ul style="list-style-type: none"> Formas dos possessivos Usos do v. Ser V. em ar (PI) V. Poder (PI) Preposições de lugar 	<ul style="list-style-type: none"> Lista Bilhete 	<ul style="list-style-type: none"> Rádio-favela

Unidade 4:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Praia, lazer, clima, meses e estações do ano 	<ul style="list-style-type: none"> Na praia 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar desejos e preferências Expressar agrado e desagrado Descrever lugares 	<ul style="list-style-type: none"> Expressões com o verbo dar Expressões relacionadas a clima Números ordinais 	<ul style="list-style-type: none"> Regência verbal (verbos acompanhados de preposição) V. dar (PI) V. haver (PI) V. em ER, IR (PI) V. Preferir (PI) Pronomes interrogativos 	<ul style="list-style-type: none"> Anúncio E-mail informal 	<ul style="list-style-type: none"> As regiões brasileiras O parque nacional da Serra do Cipó

Unidade 5:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Comida e bebidas 	<ul style="list-style-type: none"> No restaurante Ao telefone: fazendo convites 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir bebida e comida em restaurante Expressar desejos e preferências alimentares Marcar encontros Aceitar e recusar convites Falar sobre atividades futuras 	<ul style="list-style-type: none"> Comidas e bebidas 	<ul style="list-style-type: none"> V. Ir (PI) V. Vir (PI) Verbos em ER (PI) Futuro próximo (FP) Revisão v. Conhecer (PI) 	<ul style="list-style-type: none"> Manifesto Quadro informativo Manual de boas maneiras 	<ul style="list-style-type: none"> Variantes linguísticas Comida mineira

Unidade 6:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Roupas e acessórios Paquera 	<ul style="list-style-type: none"> Numa loja de departamento Escolhendo roupas para determinadas ocasiões 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever roupas e acessórios Expressar sentimentos Narrar fatos acontecendo momento do discurso 	<ul style="list-style-type: none"> Roupas e acessórios Cores Expressões com v. Ficar Produtos de higiene pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> Forma progressiva dos verbos viver e andar Verbos na forma progressiva Verbos no (PI) 	<ul style="list-style-type: none"> Descrição (oral) Conversação sobre o tema: paquera Manual ou guia (escrito) 	<ul style="list-style-type: none"> O dia dos namorados

Unidade 7

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Saúde • Doenças 	<ul style="list-style-type: none"> • No hospital • No dentista • Na "farmácia" • No pronto-socorro (emergências) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre saúde • Falar a respeito de doenças comuns • Identificar alguns tratamentos e tipos de medicamento • Reconhecer e utilizar expressões idiomáticas relacionadas com partes do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Doenças • Medicamentos • Higiene bucal • Partes do corpo • Expressões idiomáticas relacionadas com partes do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito perfeito (pp) • Plural de palavras em ão • Plural de palavras em L, R, S, Z, M • Mudança fonética em plural (de ô para ó) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever dicas/sugestões • Contar história baseado em tirinha da Turma da Mônica 	<ul style="list-style-type: none"> • A homeopatia

Unidade 8:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Esportes 	<ul style="list-style-type: none"> • No estádio de futebol 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre esportes • Comentar sobre atletas • Discutir sobre futebol brasileiro • Falar sobre lazer • Narrar um fato no passado 	<ul style="list-style-type: none"> • Esportes 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos em ER e IR (pp) • Formação do feminino • Revisão: v. Regulares (pp) 	<ul style="list-style-type: none"> • Glossário/minidicionário • Tábua comparativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Futebol, Pelé e a copa do mundo

Unidade 9:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Meios de transporte Viagens No trânsito 	<ul style="list-style-type: none"> No táxi 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar preocupação e esperança Relatar ações habituais Contar sobre viagens e passeios Falar sobre vantagens e desvantagens 	<ul style="list-style-type: none"> Meios de transporte Relativo a viagens e passeios 	<ul style="list-style-type: none"> Preterito imperfeito Construções adverbiais 	<ul style="list-style-type: none"> Responder a um teste Carta resposta a um leitor de jornal 	<ul style="list-style-type: none"> Brasileiros famosos

Unidade 10:

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Novelas Meios de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> Ligar desde um aparelho (telefone público) 	<ul style="list-style-type: none"> Narrar fato, episódio e acontecimentos visto na tv Expressar incerteza e dúvida Comentar sobre novela Discutir sobre meios de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> Palavras negativas e positivas (advérbios) 	<ul style="list-style-type: none"> Preterito imperfeito (PI) Adjetivos e pronomes indefinidos Advérbios 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever um relatório 	<ul style="list-style-type: none"> Novela brasileira

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> O passado Saudosismo Agora e antigamente Brigas de família 		<ul style="list-style-type: none"> Comentar sobre fatos passados Descrever lugares e pessoas que conheceu Comparar atuais relações afetivas com as de antigamente Contar fatos/situações desagradáveis no passado Identificar as letras do alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> Expressões úteis com MORRER, CARETA e PASSADO 	<ul style="list-style-type: none"> Preterito imperfeito X Preterito perfeito O alfabeto Tonicidade de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever artigo 	<ul style="list-style-type: none"> A festa de São João O descobrimento do Brasil

Temas de comunicação	Situações de comunicação	Funções pragmáticas	Vocabulário:	Gramática	Desafio	Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Contando histórias Lendas 		<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre um fato no passado ocorrido antes de outro Afirmar e negar acontecimentos antigos Contar histórias 	<ul style="list-style-type: none"> Unidade 12 V. Ficar (diferentes sentidos e expressões) Expressões úteis: com CARA e JEITO 	<ul style="list-style-type: none"> Preterito mais-que-perfeito (PMQP) A formação do participio (v. Regulares e irregulares) 	<ul style="list-style-type: none"> Inventar e escrever uma lenda Redigir texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> A lenda da mandioca Brasil, um país continente

Tabela 2: Ficha de análise de manuais modelo de Fernandez Lopez (2008:725-6) preenchida por Silva, Thie.

Descrição Externa do Manual Didático

Título: *Terra Brasil: Curso de Língua e cultura*

Autores: Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Maria José Aparecida de Almeida

Dados Bibliográficos DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida de Almeida. Terra Brasil: curso de língua e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Impresso	Livro: Terra Brasil: Curso de Língua e cultura. Não há livro do professor.
Sonoro	Audios disponibilizados no sítio eletrônico http://www.letras.ufmg.br/cenex/terra-brasil/
Visual	Não há
Multimídia	Não há

Descrição Interna do Manual Didático

- Preparar o aprendente para interagir na sociedade brasileira
- Promover o uso da linguagem com um propósito social, por meio de gêneros textuais
- Ensinar português (variante brasileira) como língua estrangeira ou segunda língua
- Servir de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa falada no Brasil
- Ser suporte para a aquisição das quatro habilidades
- Ser um roteiro para conduzir as aulas de Língua Portuguesa na perspectiva de língua estrangeira ou segunda língua
- Capacitar o aprendente a utilizar a da língua padrão portuguesa (variante brasileira)
- Introduzir vocabulário e expressões úteis
- Promover o contato do aprendente com vários dialetos da língua portuguesa falada no Brasil
- Levar o aprendente a usar a língua portuguesa de forma semelhante aos nativos brasileiros
- Conduzir o aprendente a perceber e a ajustar registros linguísticos de acordo com a situação
- Apresentar costumes e traços característicos e populares do povo brasileiro

Objetivos gerais

Metodologia:

O *Terra Brasil Curso de Língua e Cultura* é constituído por um livro e sítio eletrônico.

Livro:

Composto de trezentas e dezesseis páginas, organizadas em doze unidades, uma lição introdutória, três anexos que trazem aspectos de fonética, de gramática e a transcrição dos áudios do MD e um índice.

Sítio eletrônico:

Disponibiliza os áudios para as atividades de compreensão oral; as respostas de parte das atividades; *web-links* para as músicas sugeridas na seção *Sons da Terra*

Organização em níveis

Na apresentação, menciona-se que as quatro primeiras unidades são destinadas ao público principiante sem conhecimento de português e as unidades restantes (cinco a doze) destinam-se ao aperfeiçoamento da língua por aprendentes que tenham conhecimento básico.

Destinatário

Destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa

VER TABELA 2 :CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Programação de objetivos e conteúdos

VER TABELA 3: EXEMPLOS DE ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES 1, 4, 5 E 12 E ANÁLISE DETALHADA DESSAS UNIDADES

Organização de cada lição

O MD não faz uso da L1. Excepcionalmente há na unidade 12 uma atividade que pede para que o aprendiz traduza um trecho para a sua L1.

Papel da L1

Contextualização da Língua A contextualização é feita através de diálogos elaborados pelas autoras (não autênticos)

Orientação dedutiva/indutiva Orientação majoritariamente dedutiva

Língua oral/Língua escrita As duas estão presentes no material. Há uma tendência de privilegiar as atividades escritas às orais

Estratégias de aprendizagem O MD não explora as Estratégias de aprendizagem para a promoção do aprendiz autônomo nem para a contemplação dos vários estilos de aprendizagem

Progressão de conteúdos No geral, a progressão é linear, em termos de gramática e vocabulário. Não há unidades ou lições exclusivas para revisão. A tendência desse MD é de relacionar aspectos gramaticais já aprendidos e contrastá-los com os que estão sendo apresentados, recuperando assim, o conhecimento prévio.

VER TABELA 2: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Temas de comunicação

Programação

Conteúdos

Comunicativos

Situações de comunicação

VER TABELA 2: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Funções linguísticas

VER TABELA 2: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Elementos pragmáticos

Não analisaremos este item

Comunicação não-verbal

O MD não trabalha aspectos não-verbais da comunicação

Diálogos

Diálogos elaborados pelas autoras (não autênticos), acompanhados de áudio e de guião. Há sempre uma figura que ajuda a contextualizar o diálogo

Apresentação

Imagens

Há abundância de ilustração no MD. A grande maioria é desenho. Há algumas fotos.

Outros

Conteúdos Comunicativos

Exercitação

VER TABELA 3: EXEMPLOS DE ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES 1, 4, 5 E 12: ANÁLISE DETALHADA DESSAS UNIDADES. A TABELA 3 INDICA SE A ATIVIDADE É INSUMO, PRÁTICA OU PRODUÇÃO, O TIPO DE ATIVIDADE, AS HABILIDADES ENVOLVIDAS EM CADA ATIVIDADE, O QUE SE PEDE NAS INSTRUÇÕES E SE HÁ MODELO OU NÃO

Conteúdos Linguísticos Conteúdos fonéticos e ortográficos

Conteúdos fonéticos: o MD não trabalha a fonética da língua portuguesa explicitamente. Não há exercícios de repetição oral depois do modelo, tampouco há exercícios de conscientização de sons específicos do português brasileiro. Não há exercícios de para a conscientização de entonação ou ritmo nem trabalho com pares mínimos. Há no entanto, variedade de sotaques brasileiros nos áudios. Há um anexo de três páginas que trata de cada um dos sons em português. O anexo 1 (página 283 à

Metodologia

286), intitulado "Fala fonética" é composto de uma tabela muito completa com a representação fonética, a representação ortográfica e usos dos diferentes sons vocálicos, consonantais, nasais e ditongos do português brasileiro. (Nesse item há exemplos e explicitação das condições fonéticas para a produção de cada som.

Conteúdos ortográficos: o MD trata das mudanças ortográficas que ocorrem na formação do plural e do feminino e de alguns verbos irregulares. Além disso, o Anexo 2 traz da página 287 a 291, explicações e exemplos relativos a formação do plural, formação do feminino, regras de acentuação gráfica, classificação de palavras quanto ao número de sílabas e tonicidade

O MD informa na apresentação que opta pelo ensino de norma padrão português, sem ignorar outros níveis de linguagem. Este aspecto é abordado com frequência no MD. O MD traz discussões explícitas a respeito de variação linguística e propõe atividades que conscientizem os aprendentes acerca das diferenças entre a língua padrão e coloquial.

Variedade de língua

Conteúdos fonéticos: Não há exercícios de para a conscientização de entonação ou ritmo nem trabalho com pares mínimos. Um dos raros exemplos no qual a fonética é tratada explicitamente no MD é o trabalho na unidade 7, que traz explicações sobre a formação de plural. Um dos aspectos trabalhados é a mudança do som da letra O de fechado para aberto. Há explicação com exemplos na página 168 e um exercício de leitura em voz alta na página 169. Há no entanto, variedade de sotaques brasileiros nos áudios. **Conteúdos ortográficos:** Não há atividades que foquem a ortografia (por exemplo, não há exercícios de completar com G ou J ou que façam distinção entre Z, X, SS, Ç, OU S ou R, RR, acentuação, etc) **Variedade de Língua:** Atividades de Compreensão Oral que envolvem vários sotaques e variantes padrão e não padrão. Atividades de Oralidade, Leitura e Escrita que focam na mudança do coloquial para o formal, leituras sobre variação linguística seguidas de discussões orientadas pelas perguntas propostas no MD.

Exercitação

VER TABELA 2 :CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Progressão

Conteúdos gramaticais

Conteúdos Linguísticos

Metodologia

Admitindo-se haver exceções, em linhas gerais O MD:

Apresenta gramática de forma explícita (contido a apresentação de novo item gramatical é feita implicitamente na Seção *Diálogo*), dedutiva e intensiva.

Ocupa-se mais da forma do que do uso ou do significado;

Usa-se metalinguagem tanto na apresentação quanto em instruções de atividades;

A oportunidade para prática é maior do que para a produção;

Não explora a gramática a partir de texto autêntico

Contextualização

As seções *Diálogo* que geralmente introduzem os aspectos gramaticais que serão tratados, são seguidas pela Seção *Na ponta da língua* que trata principalmente do estudo de compreensão do *Diálogo*. Essa seção pode ser procedida da Seção *Guarda Bem* (geralmente trata de vocabulário ou de gramática, porém quando aborda tópicos gramaticais, os trata como unidades de significado, aos moldes da Abordagem Lexical) ou pela seção *Sistematizar é preciso* (trata de aspectos gramaticais da língua). As seções *Sons da terra e Leto, logo entendido* podem ter relação direta com a gramática apresentada na unidade, com o vocabulário ou ainda com aspectos culturais explorados na unidade.

Apresentação

Explicações

São feitas através de quadros, muito comumente apenas se apresenta metalinguagem e forma. Por vezes há explicações explícitas sobre o uso e alguns exemplos.

Exercitação

Há abundância de exercícios de gramática. São comuns atividades que pedem para relacionar partes de orações, relacionar colunas, completar lacunas, fazer mudança de sujeito (conjugação verbal), fazer mudança de tempo verbal, reescrita, formar frases a partir de palavras dadas, etc. Menos frequentes, porém significativas são as atividades que pedem para escrever um diálogo, um parágrafo, mas que claramente são formas menos controladas de prática de gramática. Além disso, Na seção *Desafio*, há oportunidade para o uso da gramática recém apresentada de uma forma mais espontânea (Produção). No entanto, como trata-se de uma tarefa, o aprendente poderá

Conteúdos Linguísticos

evitar o conteúdo gramatical recém-apresentado, e optar por usar estruturas com as quais está mais familiarizado.

Seleção

O tratamento do léxico no manual é temático. Pode apresentar e praticar palavras isoladas, expressões, colofrases, expressões úteis, etc. É comum a apresentação de itens que poderiam ser abordados gramaticalmente de forma lexical. Pode haver vocabulário de baixa frequência em textos não-autênticos. Há clara preocupação em apresentar tanto expressões formais quanto informais, expressões idiomáticas, regionalismos, etc.

Apresentação

A apresentação de vocabulário novo é feita implicitamente na Seção *Diálogo*, *Almanaque Brasil*, *Sons da Terra*, *Leio, logo entendo* e explicitamente na seção *Guarde bem*. Nessa última é comum haver listas de vocabulário, listas de frases e expressões úteis, textos curtos que tratem de um tema específico, notas sobre o emprego de expressões em contextos específicos, notas culturais, listas que incluem a palavra e sua ilustração e exemplos.

Conteúdos lexicais

Exercitação

Há oportunidade para a prática do vocabulário apresentado na unidade. Geralmente, nas atividades há oportunidade de prática do novo vocabulário através de exercícios tais como: relacionar elementos, relacionar colunas, completar lacunas, formar frases a partir de palavras dadas, atividades de reescrita de parágrafos, etc. Menos frequentes, porém significativas, são as atividades de escrita (diálogo, um parágrafo, uma lista. Na seção *Desafio*, há oportunidade para o uso do vocabulário novo de uma forma mais espontânea. (Produção)

Conteúdos Culturais

Programação

Cultura formal/ não formal

VER TABELA 2 : CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Diversidade cultural

Aborda países de Língua Portuguesa, a língua portuguesa em si, diferentes regiões e estados do Brasil (embora privilegie MG), diferentes tópicos tais como família e classes sociais e muitos outros relacionados a cultura.

Orientação contrastiva

Há momentos que o MD convida o aprendente a dar sua opinião sobre o Brasil, sobre os brasileiros a dizer o que gosta e o que não gosta. No MD, há espaço para o aprendente falar de seu país de origem, mas o foco é o Brasil. Há orientação contrastiva, *Como é no Brasil e como é no seu país?* São duas perguntas comuns, principalmente na seção *Bate-papo*. Já em *Almanaque Brasil*, apenas há convites a se pensar o país de origem na Unidade 6, página 153.

Apresentação

Integração língua/ cultura

Na apresentação do MD lê-se: *Em Almanaque Brasil, podem ser observados costumes e traços característicos e populares do povo brasileiro. Esse tópico compreende aspectos culturais brasileiros, em pequenos textos sobre família, comportamento, esporte, lazer, território nacional e outros temas que traçam o perfil da sociedade brasileira. O aprendente é convidado a pesquisar um pouco mais sobre o país: sua história, hábitos e cultura. Além dessa seção, Diálogo, Bate-papo, Leio, logo entendo, Ouça bem!, Sons da Terra, Desafio, Só Rindo também podem apresentar aspectos culturais.*

Representação

Não analisaremos este item.

Exercitação

Material de avaliação

Não há

Observações:

1. As Tabelas 2 e 3 complementam esta tabela.

2. Os itens "Elementos pragmáticos" e "Representações culturais" não foram analisados no MD por acreditarmos que são extremamente complexos e podem ser melhor abordados em trabalhos futuros.

Tabela 3: Análise complementar da Unidade 1

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
DIA	11 12	Diálogo	- Apresentação - Informações pessoais - Saudações e despedidas - Pedir e dar informações de origem/nacionalidade	INS	Nada	N	N	-	Leitura Compreensão oral	N.	S	N	Instruções fazem falta já que não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto
A-1	12	Compreensão do diálogo	- Apresentação - Informação pessoal. - Uso do verbo ser (PT)	PRA	Responder perguntas, retirando as informações do texto	S	N	Checka a compreensão da seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-2	13	Relacionar colunas	Informação pessoal	PRA	Relacionar perguntas às respostas	S	N	Mesmas funções (dar/ pedir informações pessoais)	Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-3	13	Verdadeiro ou falso	Descrições (V. Set) Leitura	PRA	Reconhecer informações do texto	S	N	Não. Liga-se à atividade 1, já que é a continuação da compreensão do diálogo.	Leitura	S. Sem modelo	N	R	As instruções não especificam que se deve retomar o texto da seção diálogo.
GB	13 14	Apresenta Vocabulário. Usa ilustração.	Nacionalidades	INS	Nada	N	N	Vocabulário (mesmo tema)	Leitura	N.	N	N	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
SP	15	Quadro que apresenta gramática	Pronomes pessoais e pronomes de tratamento	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	Foco na forma, nota sobre o uso. Não há exemplos
SP	15	Quadro que apresenta gramática	Apresenta o verbo ser (PI)	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	Foco na forma, indica uso através de cor diferenciada. Não há exemplos
A-4	16	Preencher lacunas	Prática do verbo ser (PI)	PRA	Completar com verbo ser (PI)	S	N	Promove a prática o que foi apresentado	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
GB	16	- Apre- sentar vo- cabulário. - Usa ilus- trações	Vocabulário (profissões) e artigos indefinidos (singular)	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	
A-5	17	Produção de texto	Profissões e produção de texto	PRO	Produzir texto descritivo	S	N	Vocabulário	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	N	
A-6	17	Leitura em voz alta	Vocabulário: Profissões	PRO	Leitura em voz alta, compreensão oral, (Em grupo e em dupla)	S	S	Usa o texto produzido na seção anterior.	Fala Leitura Compreensão oral	S.	-	N	Esta atividade parece ser follow up da anterior.
A-7	17	Relacionar palavras a	Vocabulário: Profissões	PRA	Relacionar palavras a figuras	S	N	Expansão do vocabulário de mesmo tema	Leitura	S. Sem modelo	N	N	Vocabulário

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprende- diz- engaja- jado?	Autên- tico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há infor- mação extra para o profes- sor?	Observações
BP	18	Conver- sação	Desemprego	PRO	Opinar/ discutir sobre desemprego	S	-	Vocabulário	Fala Com- preensão oral	S. Sem modelo	N	N	Em grupo
DES	18	Produção de texto: biografia	Informações pessoais	PRO	Produzir texto escrito	S	N	Vocabulário	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	N	
GB	19	Nota/ observa- ção	Gênero dos substantivos	INS	Consultar o anexo	N	N	Gramática	Leitura	S.	N	N	As instruções não informam a página do anexo a ser consultado. O anexo é bem organizado e completo.
SP	20	Quadro que apresenta gramática	Artigos definidos	INS	Nada	N	N	Gramática	Leitura	N.	N	N	
A-9	20	Comple- tar lacunas	Artigos (não especifica, mas trata-se de artigos definidos)	PRA	Completar lacunas com artigos	S	N	Gramática	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	Instruções não especificam se deve-se usar artigos definidos ou indefinidos
A-10	20	Comple- tar lacunas	Verbo ser (PI)	PRA	Completar lacunas com o ser (PI)	S	N	Não há vínculo aparente	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-11	20	Fazer a negativa de orações com V. cer /DN	Verbo ser (PI) (negativa)	PRA	Reescrita / negativa	S	N	A atividade usa a seção anterior como base para a reescrita que propõe.	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
DES	21	Jogo	Escrita de informações pessoais	PRO	Produção escrita: organizar informações pessoais e interação	S	N	Não há vínculo aparente. Pode usar o mesmo tópico gramatical (PI)	Leitura escrita compreensão oral fala	S. Sem modelo	N	N	Instruções muito longas e complexas. Em grupo.
GB	21	Quadro que apresenta gramática	Apresenta ser (Presente do Indicativo) para identificar origem	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente. Pode usar o mesmo tópico gramatical (PI)	Leitura	N.	N	N	
A-12	22	Completar lacunas	Artigos definidos e contrações de preposição + artigos definidos	PRA	Completar com artigos definidos ou preposição de/ suas contrações com artigos definidos	S	N	Oferece prática do tema gramatical apresentado na seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	Há ambigüidade e excesso de metalinguagem nas instruções
GB	22 23	Quadro que apresenta expressões úteis	Expressões úteis (pedidos, polidez, expressar dúvida, perguntas, gestos agradecimento, responder ao agradecimento, desculpar-se)	INS	Nada	N	N	Sem vínculo aparente	Leitura	N.	N	N	
A-13	23	Identificar e escrever expressões.	Expressões úteis aprendidas na seção anterior	PRA	Identificar expressões úteis adequadas à situação representada. (Preencher espaço com expressões úteis).	S	N	Oferece prática de "expressões úteis" apresentadas na seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	Em dupla

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
A-14	24	Produção de texto	Expressões úteis e produção de texto	PRO	Produção de texto	S	N	Oferece oportunidade de usar as "expressões úteis" praticadas na seção anterior	Escrita	S. Sem modelo	N	N	Em dupla
OB	24	Verdadeiro ou falso	Compreensão oral de informações específicas	PRA	Apontar discrepâncias (ou não) entre texto ouvido e escrito	S	N	Não há vínculo aparente	Compreensão oral Leitura	S. Sem modelo	S	Roteiro do texto	
GB	24	Quadro que apresenta números cardinais	Apresentação de números cardinais	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N.	N	N	
A-15	25	Responder perguntas	Números cardinais	PRA	Responder com sentenças completas	S	N	Oferece prática do vocabulário aprendido na seção anterior	Escrita leitura	S. Sem modelo	N	N	
A-16	25	Entrevista	Números cardinais; entrevista	PRO	Utilizar a atividade anterior como base para conduzir uma entrevista	S	N	Oferece prática do que foi aprendido na seção anterior.	Fala Leitura compreensão oral	S. Sem modelo	N	N	Em dupla
A-17	25	Leitura em voz alta	Números cardinais (pronúncia)	PRA	Leitura em voz alta	S	N	Vocabulário	Fala Leitura	S.	N	N	
A-18	25	Ordenar palavras	Formação de oração (PI)	PRA	Ordenar palavras	S	N	Não há vínculo aparente	Escrita leitura	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprende- engaja- jado?	Autên- tico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
ST	26	Música	Presente do indicativo	PRO	Ouvir música	S	S	Música traz amostras do PI	Compreensão oral leitura	S.	S	N	Menciona aonde encontrar música e letra. Não esclarece que método seguir para ouvir a música. Apenas propõe que o aprendiz a escute.
SR	26	Adivinhação	- Profissões - PI - Pronome interrogativo	PRO	Responder as adivinhações	S	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N.	N	N	Não esclarece se é para responder oralmente ou por escrito nem se é individual.
LL	26	Leitura	Países de Língua Portuguesa	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N.	N	N	
A-19	26	Responder	Interpretação de texto, interpretação de texto	PRA	Responder as perguntas	S	N	Retirar informação do texto da seção anterior	Leitura escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-20	27	Identificar no mapa e pesquisar	Países de Língua Portuguesa	PRO	Identificar, pesquisar e apresentar pesquisa	S	S	Mesmo tema	Leitura Fala	S. Sem modelo	N	N	N
AB	28	Pesquisa e descrição de cidades	Cidades brasileiras, pesquisa e produção de texto escrito e oral	PRO	Pesquisa e produção de texto escrito e oral	S	S	Subtema	Leitura escrita Fala	S. Sem modelo	N	N	N

Tabela 4: Análise complementar da Unidade 4

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há infomação extra para o professor?	Observações
DIA	81	Diálogo	Preferências	INS	Nada	N	N	-	Leitura Compreensão oral	N. Sem modelo	S	N	Instruções fazem falta. Não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto
A-1	81	Compreensão do diálogo	- Pronomes interrogativos - Compreensão do diálogo	PRA	Responder perguntas oralmente	S	N	Check a compreensão da seção anterior	Leitura Fala	S. Sem modelo	N	R	
A-2	81	Responder perguntas oralmente	Conversaão	PRO	Falar sobre praías	S	N	Mesmo tema	Leitura Fala	S. Sem modelo	N	N	
DES	82	Leitura, pesquisa, produção de texto	- Descrições (ser), - Reconhecer informações do texto	PRA	- Descrições (ser), - Reconhecer informações do texto	S	S	Mesmo tema	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	N	
SP	83	Apresenta o Presente do Indicativo (PI) verbos em ER e IR	Presente do indicativo	INS	Nada	N	N	N	Leitura	N	N	N	Apenas há foco na forma. Não apresenta uso nem exemplos
A-3	84	Completar lacunas	PI (AR, ER, IR)	PRA	Completar com verbos no Presente do Indicativo	S	N	Gramática	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprende engajado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
A-4	84	Relacionar colunas	Presente do Indicativo (formação de frases)	PRA	Relacionar colunas para formar frases	S	N	Mesmo aspecto gramatical (PI)	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	N	O formato da atividade é confuso. As colunas são separadas por espaço em branco. Não há numeração.
A-5	84 85	Reescreva (conjugação verbal)	Presente do Indicativo (conjugação verbal)	PRA	Mudança de sujeito e conjugação verbal	S	N	Mesmo aspecto gramatical (PI)	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	R	
A-6	85	Completar lacunas	Presente do Indicativo (conjugação verbal)	PRA	Completar lacunas com Presente do Indicativo	S	N	Mesmo aspecto gramatical (PI)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-7	85	Relacionar colunas	Vocabulário (relacionado a praia)	PRA	Relacionar colunas associando sentidos	S	N	Sem vínculo aparente	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
SP	85 86	Apresentação gramatical	- V. Haver , - Pronomes demonstrativos (PD), contrações de PD	INS	Nada	N	N	Sem vínculo aparente	Leitura	S. Sem modelo	N	N	
A-8	86	Completar lacunas	Pronomes demonstrativos	PRA	Completar com PD	S	N	Mesmo aspecto gramatical	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-9	87	Completar lacunas	Pronomes demonstrativos	PRA	Completar com PD	S	N	Mesmo aspecto gramatical	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-10	87	Completar lacunas	Pronomes demonstrativos	PRA	Completar com PD	S	N	Mesmo aspecto gramatical	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-11	87	Completar lacunas	Pronomes demonstrativos	PRA	Completar com PD	S	N	Mesmo aspecto gramatical	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula a seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
GB	87	Quadro apresenta gramática	- Regência verbal (RV); - Alguns verbos seguidos de preposição.	INS	Nada	N	N	Não apresenta vínculo aparente	Leitura	N	N	N	
A-12	87	Completar lacunas	RV (preposições)	PRA	Completar com preposições	S	N	Oferece prática do aspecto gramatical anteriormente apresentado	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-13	87	Completar lacunas	RV (preposições)	PRA	Completar com preposições	S	N	Mesmo aspecto gramatical	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
SP	88	Quadro apresenta gramática	Verbo preferir	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	
A-14	88 89	Falar sobre preferências	Falar sobre preferências	PRA	Falar sobre preferências	S	N	Oferece prática do aspecto gramatical apresentado na seção anterior.	Fala Leitura	S. Sem modelo	N	S	Em dupla
A-15	89	Relacionar colunas	Verbo sentir	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	S. Sem modelo	N	R	Há mais de uma resposta possível para a atividade. O sítio não aponta esse fato.
GB	89	Apresenta os pontos cardiais	Os pontos cardiais	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	
LL	90	Texto	Aspectos geográficos do Brasil	INS	Nada	N	N	Sim. As regiões brasileiras e os pontos cardiais	Leitura	N	N	N	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
A-16	90	Identificar no mapa	Aspectos geográficos do Brasil	PRA	Preencher legenda do mapa	S	S	Mesmo tema (aspectos geográficos do Brasil)	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-17	91	Preencher lacunas	Aspectos geográficos do Brasil	PRA	Observar mapa Preencher lacunas com os estados brasileiros	S	S	Mesmo tema (aspectos geográficos do Brasil)	Escrita Leitura	S. Sem modelo			
OB	91	verdadeiro ou falso	Compreensão oral (informações específicas)	PRA	Marcar informações escritas com verdadeiro ou falso de acordo com o áudio	S	N	Mesmo tema (aspectos geográficos do Brasil)	Compreensão Oral Leitura	S. Sem modelo	S	R	Guião com áudio (no fim do livro)
DIA	92	Diálogo	Verbo dar	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente.	Leitura Compreensão Oral	N	N	N	1. Há uma nota sobre o uso de "PRA" no lugar de "para" e de "te" no lugar de "the". 2. Instruções fazem falta já que não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto
A-18	92	Responder	Verbo dar (significados)	PRA	Responder	S	N	Significados do v. dar	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	
SP	93	Quadro apresenta a forma do v. dar (PI)	Forma do verbo dar	INS	Nada	N	N	Mesmo aspecto gramatical (v. dar)	Leitura	N	N	N	Optou-se por trabalhar primeiro uso do v. dar em contexto (diálogo não-autêntico), depois os significados do v. dar e, finalmente, apresentar a forma do

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Apren- diz- en- ga- jado?	Autên- tico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informa- ção extra para o profes- sor?	Observações
GB	93	Quadro apresenta diferentes significados e expressões com o v. dar	Diferentes significados e expressões com o v. dar	INS	Nada	N	N	Mesmo aspecto gramatical (v. dar)	Leitura	N	N	N	
A-19	94	Preencher lacunas	Diferentes significados e expressões com o v. dar	PRA	Responder perguntas formando frases com o v. dar	S	N	Mesmo aspecto gramatical (v. dar)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-20	94	Formar frases	Formação de frase com v.dar	PRA	Responder perguntas formando frases com o v. dar.	S	N	Mesmo aspecto gramatical (v. dar)	Leitura escrita	S. Sem modelo	N	N	
ST	94	Música	Compreensão oral	PRO	Escutar a música	N	N	Não há vínculo aparente	Compre- ensão oral	S.	N	N	Não indica como o aprendiz deveria trabalhar com a música.
DIA	95	Pronomes interrogativos	Leitura	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura compre- ensão oral	N	S	N	1. Os pronomes interrogativos que aparecem no diálogo estão destacados em negro. 2. Instruções fazem falta já que não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto.

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
GB	95	Apresentação de palavras interrogativas	Pronomes interrogativos e palavras interrogativas	INS	Nada	N	N	Mesmo aspecto gramatical (pronomes interrogativos)	Leitura	N	N	N	
A-21	96	Preencher lacunas	Pronomes interrogativos e palavras interrogativas	PRA	Formular perguntas	S	N	Mesmo aspecto gramatical (pronomes interrogativos)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	As instruções simulam uma situação real, mas não especificam o que é esperado do aprendiz.
A-22	96	Fazer perguntas de acordo com as respostas dadas	Pronomes interrogativos e palavras interrogativas	PRA	Formular perguntas de acordo com as respostas dadas	S	N	Mesmo aspecto gramatical (pronomes interrogativos)	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-23	96	Fazer perguntas	Fazer perguntas	PRO	Fazer perguntas indiscretas	S	S	Também trata da formulação de perguntas	Fala Compreensão Oral	S. Sem modelo	N	N	Em dupla
A-24	97	Relacionar colunas	Pronomes interrogativos e palavras interrogativas	PRA	Relacionar perguntas a respostas	S	N	Mesmo aspecto gramatical	Leitura	S. Sem modelo	N	R	Há mais do que uma resposta possível. A sugestão de respostas do livro não atenta para esse fato.
A-25	97	1. Relacionar colunas 2. Responder perguntas	Meses e estações do ano	PRA	Há três partes na atividade. Na primeira e segunda, deve-se relacionar colunas; na terceira, deve-se responder perguntas escrevendo uma estação do ano.	S	N	N	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
DES	98	Escrever e-mail	Leitura e escrita. - Clima, tempo, temperatura	PRO	A partir da leitura de dois textos (uma mensagem na secretária eletrônica e uma previsão do tempo); o aprendiz deve escrever e-mail respondendo a mensagem deixada na secretária eletrônica.	S	N	Mesma temática (meses, estações do ano e clima)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	1. Não específica o gênero a ser produzido. (Entende-se que é um e-mail pelo formato. 2. A mensagem deixada na secretária eletrônica é um texto falado. Faria mais sentido ser áudio do que o texto escrito.
GB	99	Quadro com ilustrações apresenta vocabulário relacionado a clima e expressões de agrado e desagrado	Leitura	INS	Nada	N	N	Mesma temática (meses, estações do ano e clima)	Leitura	N	N	N	
A-26	100	Responder perguntas	Vocabulário: clima e expressões de agrado e desagrado	PRA	Usar expressões apresentadas na seção anterior para responder a perguntas	S	N	Oferece prática do vocabulário apresentado na seção anterior	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
GB	100 101	Quadro apresenta números ordinais	Números ordinais	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	
A-27	101	Escrever números ordinais por extenso	Números ordinais	PRA	Escrever números ordinais por extenso	S	N	Oferece prática do vocabulário apresentado na seção anterior	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
SR	101	Adivinhação	Pronomes interrogativos e vocabulário relativo a clima e fenômenos naturais	PRO	Responder as adivinhações	S	N	Vocabulário de mesma temática (clima e fenômenos naturais)	Leitura	N	N	N	
LL	101 102	Texto	Aspectos culturais (praia e férias)	PRA	Nada	N	S	Vocabulário de mesma temática	Leitura	N	N	N	
A-28	102	verdadeiro ou falso	Aspectos culturais (praia e férias)	PRA	Decidir se as afirmações são verdadeiras ou falsas	S	S	Atividade de compreensão do texto da seção que a antecede	Leitura	S. Sem modelo	N	R	
BP	102	Conversação	Aspectos culturais (praia, pontos turísticos)	PRO	Falar sobre lugares no Brasil e no país de origem	S	N	Temática similar (expansão de vocabulário dentro da mesma temática)	Fala Leitura	S. Sem modelo	N	N	
AB	103	Pesquisa	Pesquisa, leitura e escrita	PRO	Pesquisar sobre reserva ecológica e escrever um roteiro de visita da reserva <small>ornítica</small>	S	S	Temática similar (expansão de vocabulário dentro da mesma temática)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	Indica o sítio eletrônico autêntico para realizar a pesquisa

Tabela 5: Análise complementar da Unidade 5

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação para o professor?	Observações
DIA	105	Diálogo	Situações no restaurante	INS	Nada	N	N	-	Leitura Compreensão Oral	N. Sem modelo	S	N	Instruções fazem falta já que não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto.
A-1	105	Compreensão do diálogo	Responder perguntas	PRA	Buscar informações no texto e responder perguntas	S	N	Checka a compreensão da seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
SP	106	Quadro apresenta :- verbo ir - verbo vir, - preposições e contrações	Verbo ir, v. vir, preposições e contrações	INS	Nada	S	N	Não. Porém, recupera algumas preposições e verbos usados no diálogo da unidade	Leitura	N	N	N	Apenas apresenta forma. Não apresenta uso tampouco há exemplos
A-2	107	Preencher lacunas	Completar com verbos ir e vir	PRA	Prática do aspecto gramatical apresentado na seção anterior	S	N	Não. Liga-se à atividade 1, já que é a continuação da compreensão do diálogo.	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	Há uma nota explicativa diferenciando ir e vir e há exemplos na nota.
A-3	107	Preencher lacunas	Preposições e contrações	PRA	Uso de preposições	S	N	Não. Há maior vínculo com a seção SP da página 106.	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendiz engajado?	Autêntico?	Como se vincula a seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação para o professor?	Observações
DES	107 108	Produção de texto de texto	Produção de texto baseada em situação.	PRO	Produção de texto	S	N	Não há vínculo aparente	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	Em grupo
SP	108	Quadro apresenta o Futuro Próximo (FP)	Formas, uso e exemplo do tempo verbal FP	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente. Há vínculo com o diálogo da página 105	Leitura	N	N	N	
A-4	109	Formar frases	Futuro Próximo (FP)	PRA	Reordenar palavras usando o FP	S	N	Oferece prática do aspecto gramatical apresentado na seção que a antecede.	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-5	109	Completar lacunas	Futuro próximo (FP)	PRA	Usar expressões de tempo, fazer frase com FP	S	N	Mesmo aspecto gramatical (FP)	Escrita, Leitura Fala, Compreensão Oral	S. Sem modelo	N	N	Em dupla
BP	109	Conversação	Conversação sobre comida	PRA	Nada mas há perguntas a serem respondidas	S	N	N	Leitura	N	N	N	Instruções não indicam se a atividade é em dupla ou em grupo.
A-6	110	- Conversação - Escrever diálogo	Funções: convidar e recusar	PRO	Escrever diálogo baseado em modelo	S	N	Não há vínculo aparente	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	N	Instruções poderiam indicar a leitura em voz alta ou a encenação do diálogo produzido.
A-7	111	Escrita de bilhete	Funções: convidar e recusar	PRO	Escrever bilhete com base em leitura	S	N	Funções: convidar e	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	N	

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprende engajado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
A-8	111	Mudança verbal do Presente do Indicativo para o Futuro Próximo	Futuro Próximo	PRA	Reescrever frases, mudando verbos do PI para o FP	S	N	Gramática	Leitura Escrita	N Com modelo	N	R	Enunciado contextualiza, mas não instrui. O modelo instrui.
DIA	112	Diálogo	Falares populares (Variação linguística)	INS	Nada	N	N	Nada	Leitura, Compreensão Oral	N	S		Instruções fazem falta já que não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto.
A-9	112 113	Compreensão do diálogo	Falares populares	PRA	Responder	S	N	Compreensão da seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-10	113	Reescrita	Falares populares	PRA	Reescrever frases mudando de coloquial para formal	S	N	Frases retiradas do diálogo 112	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	
LL	113	Leitura	Variação linguística	INS	Nada	N	N	Mesmo tema (Variação linguística)	Leitura	N	N	N	
A-11	114	Conversação	Variação linguística / oralidade	PRO	Comentar baseado em texto lido	S	S	Mesmo tema (Variação linguística)	Leitura Fala Compreensão Oral	S. Sem modelo	N	N	
GB	114 115 116	Texto e tabela com ilustrações	Vocabulário: comidas e bebidas	INS	Sugere visita ao sítio eletrônico de uma churrascaria	S	N	N	Leitura	N	N	N	

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
QP	117	Texto	Varição linguística	INS	Nada	N	S	Mesmo tema (comidas e bebidas e variação linguística)	Leitura	N	N	N	
BP	117	Conversação	Leitura e fala	PRA	Nada	S	N	Mesmo tema (Comidas e bebidas)	Fala Leitura	N. Sem modelo	N	N	
A-12	118	Produção de texto	Vocabulário	PRA	Elaborar cardápio e completar lacunas	S	N	Mesmo tema (Comidas e bebidas)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	
A-13	118	Completar tabela	Vocabulário	PRA	Dar exemplo do que são comidas salgadas, picantes, etc	S	N	Mesmo tema (Comidas e bebidas)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	
A-14	118	Preencher lacunas	Vocabulário	PRA	Escrever quais as comidas da lista dada gosta mais ou menos	S	N	Mesmo tema (Comidas e bebidas)	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	
A-15	118	Formar frases	Função: expressar preferências	PRA	Escrever frases indicando preferências	S	N	Mesmo tema (Comidas e bebidas)	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	N	
DES	119	Escrita: quadro informativo	- Vocabulário - Produção de texto	PRO	Fazer um quadro informativo a partir de leituras	S	N	Mesmo tema (Comidas e bebidas)	Escrita leitura	S. Sem modelo	N	N	Para completar a tabela com todos os dados que se pede, será necessário fazer uma pesquisa que não é apontada nas instruções.
BP	120	Conversação	- Vocabulário - Conversação	PRA	Responder as perguntas do livro (falar sobre comida); cantar "Parabéns ora Você"	S	S	Mesmo tema (Comidas e bebidas)	Fala Leitura	S. Sem modelo	N	N	

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
LL	121	Leitura	Leitura de texto autêntico	INS	Ler sobre diferentes opções de lazer	N	S	Expansão do mesmo tema (restaurantes e cafés)	Leitura	S.	N	N	Apesar das instruções dizem: "ler sobre diferentes opções de lazer", só apresenta restaurantes, bares e cafés como opções de lazer.
A-16	121	Preencher lacunas	Escrita Leitura	PRA	Fazer a "programação" do fim de semana com base nos textos da seção que a antecede	S	N	Baseia-se na seção anterior	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	N	
A-17	122	Reescrever parágrafo	Presente do indicativo (PI) e futuro próximo (FP)	PRA	Mudar texto do PI para o FP	S	N	Não há vínculo aparente	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	Apresenta apenas a forma. Não há exemplos e não há uso.
SP	122	Quadro apresenta verbos irregulares em ER (PI)	Verbos irregulares em ER (PI)	INS	Nada	N	N	Mesmo aspecto gramatical (Verbos irregulares em ER (PI))	Leitura	N.	N	N	
A-18	123	Preencher lacunas	Verbos irregulares em ER (PI)	PRA	Preencher lacunas com Verbos irregulares em ER (PI)	S	N	Oferece prática da seção anterior (PI)	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-19	123	Relacionar colunas	Expressões ou palavras que geralmente se colocam com	PRA	Relacionar verbos a complementos	S	N	Mesmo aspecto gramatical (Verbos irregulares em ER (PI))	Leitura	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Instrumento (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
ST	123 124	Música	Compreensão oral e leitura	PRA	Assinalar a alternativa que completa a letra da música.	S	S	Não há vínculo aparente com a seção anterior, apesar do tema da música (Conversa de Botiquim) ser o mesmo da unidade	Compreensão oral Leitura	S. Sem modelo	S	N	O aprendiz deve escolher a alternativa entre palavras com sons próximos. Há um quadro para autoavaliação que faz relação entre número de acertos e a performance de compreensão oral.
GB	125	Quadro apresenta funções (convidar, recusar, etc)	Funções: fazer convites, dar sugestões, falar de preferências, recusar e aceitar.	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente.	Leitura	NN	N	N	
A-20	126	Responder	Funções: fazer convites, dar sugestões, falar de preferências, recusar e aceitar.	PRA	Responder o que você diz quando...	S	N	Oferece prática da seção anterior	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-21	126	Observar ilustrações e responder	Vocabulário, Escrita, leitura e presente do indicativo	PRA	Observar ilustrações e responder	S		Mesmas funções	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	N	Usa prioritariamente os verbos estar e ficar (PI) nas perguntas
A-22	126	Produção de texto	Escrita usando o vocabulário da unidade	PRO	Escrever dicas de boas maneiras.	S	N	Mesmo vocabulário.	Escrita Leitura	S. Com modelo	N	N	O modelo usa prioritariamente o Presente do Indicativo.

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação para o professor?	Observações
SP	127	Quadro revisa o presente do indicativo (PI)	PI	INS	Nada	N	N	Mesma gramática	Leitura	N.	N	N	
A-23	127	Preencher lacunas (PI)	Presente do Indicativo (PI)	PRA	Preencher lacunas com o PI	S	N	Oferece prática da seção que o antecede.	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
DIA	128	Diálogo	v. conhecer e v. Saber	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	S	N	
SP	128	Quadro apresenta o v. Conhecer no Presente do Indicativo	O v. Conhecer no PI	INS	Nada	N	N	Mesma gramática	Leitura	N	N	N	Apresenta apenas a forma. Não apresenta o uso e não dá exemplos.
A-24	129	Preencher lacunas	v. conhecer e v. Saber no Presente do Indicativo	PRA	Preencher lacunas com v. conhecer e v. Saber (PI)	S	N	Oferece prática da seção que o antecede.	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-25	129	Entrevista	Fazer perguntas	PRA	Fazer as perguntas que o livro propõe	S	N	Mesma gramática (V. conhecer e v. Saber (PI))	Escrita Leitura Compreensão Oral Fala	S. Sem modelo	N	N	Em dupla
A-26	129	Preencher	Futuro próximo	PRA	Preencher lacunas com	S	N	Mesma	Escrita	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pág.	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprende engajado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
DES	130	Produção de texto baseada em ilustração	Escrita	PRO	Escrever um manual de boas maneiras	S	N	Não há vínculo aparente.	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	N	Na A-22, na página 26 há uma proposta de produção escrita muito semelhante. DES-130 é mais complexa.
GB	131	Quadro apresenta expressões e ilustrações relacionadas a café	Vocabulário: expressões relacionadas a café	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	
OB	131 132	Escutar e marcar a alternativa correta	Ouvir informações específicas	PRA	Escutar e marcar a alternativa correta	S	N	Não há vínculo aparente	Compreensão Oral Leitura	S. Sem modelo	S	Guião do áudio	
SR	132	Adivinhação	Leitura, fala, trocadilhos	PRA	Nada	S	S	Não há vínculo aparente	Leitura Fala	N. Sem modelo.	N	N	
AB	133	Leitura, discussão em grupo e pesquisa	Vocabulário da unidade, fala, leitura e compreensão oral	PRO	Ler receita, discutir com os colegas e pesquisar	S	N	Não há vínculo aparente	Leitura Fala Compreensão Oral	N	N	N	Em grupo

Tabela 6: Análise complementar da Unidade 12

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
DIA	267	Diálogo	Preterito mais-que-perfeito composto (PMQPC)	INS	Nada	N	N	-	Leitura, Compreensão Oral	N	S	N	Instruções fazem falta já que não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto
A-1	267	Compreensão do diálogo	Reconhecer/inferir informações do diálogo	PRA	Responder oralmente (retirar informações do texto)	S	N	Checa a compreensão da seção anterior	Leitura Fala	S. Sem modelo	N	R	
SP	268	Quadro apresenta gramática	Preterito mais-que-perfeito composto (PMQPC)	INS	Nada	N	N	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais. (PMQPC)	Leitura	N	N	N	Foca na forma, mas explica brevemente uso e dá exemplos
A-2	269	Elaboração de perguntas e respostas	Preterito mais-que-perfeito composto (PMQPC)	PRA	Elaborar de perguntas e respostas	S	N	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais (PMQPC)	Escrita Leitura	S. Com modelo	N	R	Em dupla
A-3	269	Apresenta vocabulário. Usa Ilustrações	Reescrita com modificação verbal preterito mais-que-perfeito composto (PMQPC)	PRA	Dizer o que as pessoas fizeram antes de ir à pescaria	S	N	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais (PMQPC)	Leitura Escrita	S. Com modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado engajado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
A-4	270	Reescrita	Reescrita com modificação de tempo verbal	PRA	Reescrever (alterar do pretérito mais-que-perfeito simples (PMQPS) para pretérito mais-que-perfeito composto (PMQPC))	S	N	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	Na apresentação gramatical não faz relação entre PMQPS e PMQPC.
A-5	270	Relacionar colunas	Pretérito mais-que-perfeito simples	PRA	Relacionar partes das orações para obter sentido.	S	N	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais	Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-6	271	Completar orações	Pretérito perfeito	PRA	Completar orações com resultados de eventos/ações no passado	S	N	Usa a seção anterior como base.	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
DES	271	Relacionar	Produção escrita	PRO	Observar figura, esboçar personagem (ponto de vista) e narrar acontecimento no passado	S	N	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais (pretéritos)	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	N	Em grupo
LL	272	Leitura	Leitura de texto com eventos no passado	PRA	Nada	N	S	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais (pretéritos)	Leitura	N	N		
A-7	273	Compreensão de texto	Check a compreensão de texto	PRA	Responda:	S	N	Check a compreensão de texto da seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprende-se?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
A-8	273	Identificar significados de palavras	Checa a compreensão do vocabulário do texto	PRA	Completar com o significado	S	N	Checa a compreensão do texto da seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
GB	273 274	Quadro apresenta vocabulário	Apresenta quadro com vocabulário (expressões formadas com as palavras "cara" e "jeito", e outras)	INS	Nada	N	N	Mesmo vocabulário (expressões idiomáticas)	Leitura	N	N	R	
A-9	275	Relacionar colunas	Vocabulário (expressões idiomáticas)	PRA	Relacionar colunas	S	N	Oferece prática de vocabulário apresentado na seção anterior	Leitura	S. Sem modelo	N	R	
A-10	275	Identificar significado dos termos em negrito	Vocabulário	PRA	Identificar vocabulário destacado	S	N	Mesmo vocabulário	Escrita Leitura	S. Sem modelo	N	N	
BP	276	Leitura seguida de conversação	Ler e contar histórias	PRO	Ler, discutir, opinar e contar histórias	S	N	Não há vínculo aparente	Leitura, Fala	N	N	N	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insuno (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprende-se?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
DIA	276	Diálogo	Vários usos do verbo ficar	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura, Compreensão oral	N	S	N	Instruções fazem falta já que não há sugestões de como trabalhar o áudio ou o texto
A-11	277	Compreensão do diálogo	Checka a compreensão do diálogo	PRA	Resposta de acordo com o diálogo	S	N	Compreensão do texto da seção anterior	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-12	277 278	Determinar o significado do V. Ficar nas orações. Depois, traduzir orações para a L1	-Significados do v. "ficar" -tradução de orações para L1.	PRA	Determinar o significado do v. "ficar" nas orações. Depois, traduzir orações para a L1	S	N	Mesmo tópico gramatical	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	R	
A-13	278	Formação de orações	Formação de orações com o v. Ficar	PRA	Formação de orações com o v. Ficar	S	N	Mesmo tema gramatical (v. Ficar)	Escrita, Leitura,	S. Sem modelo	N	R	

Seção	Pag	Tipo de atividade	Quais aspectos são trabalhados?	Insumo (INS), prática (PRA), produção (PRO)	O que se pede?	Aprendizado?	Autêntico?	Como se vincula à seção que a antecede?	Habilidades	Há instruções? Há modelo?	Há áudio na seção?	Há informação extra para o professor?	Observações
A-14	278	Relacionar colunas	Formação de orações com o V. Ficar	PRA	Responder oralmente (retirar informações do texto)	S	N	Mesmo tema gramatical (V Ficar)	Leitura	S. Sem modelo	N	R	
SR	278	Piada	Quadro apresenta gramática pretérito mais-que-perfeito composto (PMQPC)	INS	Nada	N	N	Não há vínculo aparente	Leitura	N	N	N	
OB	279	Escutar e completar	Compreensão oral	PRA	Escutar e completar	S	S	Mesmo aspecto gramatical (PMQPC)	Compreensão oral Escrita	S. Sem modelo	S	Roteiro do áudio	
DES	280	Produção de texto	Aspectos culturais, leitura e produção de texto escrito	PRO	Leitura e produção de texto escrito	S	N	Trabalha os mesmos aspectos gramaticais	Leitura Escrita	S. Sem modelo	N	N	
ST	280	Música	Aspectos culturais do Brasil	PRO	Ouvir música "País Tropical"	S	S	Música trata de aspectos culturais do Brasil	Compreensão oral Leitura	S.	S	N	Não esclarece que método seguir para ouvir a música. Apenas propõe que o aprendiz a escute e menciona onde encontrar música e letra.
AB	281	Leitura	Aspectos culturais	INS	Nada	N	N	Mesmo tema da	Leitura	N	N	N	

Tabela 7: Dados das Unidades 1, 4, 5 e 12, contabilizados após análise das unidades

	Unidade 1: Dados	Unidade 4: Dados	Unidade 5: Dados	Unidade 12: Dados
Seções consideradas como insumo	11	15	14	6
Seções consideradas como prática	15	28	26	16
Seções consideradas como produção	11	7	7	4
Seções nas quais o aprendente está engajado	26	33	34	19
Seções nas quais o aprendente está passivo	10	17	13	7
Números de seções que solicitam as seguintes habilidades:				
Leitura	34	48	47	25
Escrita	14	24	27	13
Expressão oral	6	5	5	2
Compreensão oral	7	5	6	4
Seção especificada no MD como em grupo	2	0	1	1
Seção especificada no MD como em dupla	3	2	2	1
Seção que não indica se é em grupo ou dupla, mas não é individual	0	1	1	1
Total seções na unidade	36	50	47	26
Total de seções que trazem áudio	3	3	3	4
Seção baseada em texto autêntico	4	7	5	3
Seção que não é baseada em texto autêntico	32	43	45	23
Enunciados com modelo	1	3	4	2
Enunciados com instruções e SEM modelo	21	31	29	15
Enunciados com instruções SEM modelo (pelo modelo ser irrelevante)	4	15	1	1
Enunciados sem instruções e sem modelo	11	1	13	8
Seções classificadas por insumo que apresentam o aprendente engajado	0	0	1	0
Seções classificadas por insumo que apresentam o aprendente passivo	11	15	13	6

Reprodução da Proposta de ficha de análise de manuais de Fernandez Lopez (2008:725-6)

Descrição Externa do Manual Didático

Título:

Autores:

Dados Bibliográficos

Impresso

Material

Sonoro

Visual

Multimídia

Descrição Interna do Manual

Objetivos gerais

Metodologia:

Organização em níveis

Destinatário

Programação de Objetivos e conteúdos

Organização de cada lição

Papel da L1

	Contextualização da Língua	
	Orientação dedutiva/ indutiva	
	Língua oral/ Língua escrita	
Apresentação da Língua Alvo	Estratégias de aprendizagem	
	Progressão de conteúdos	
		Temas de comunicação
		Situações de comunicação
	Programação	Funções linguísticas
		Elementos Pragmáticos
Conteúdos Comunicativos		Comunicação Verbal
		Diálogos
	Apresentação	Imagens
		Outros
	Exercitação	

	Conteúdos fonéticos e ortográficos	Metodologia Variedade de língua Exercitação Progressão	
	Conteúdos gramaticais	Metodologia Apresentação	Contextualização Explicações
	Conteúdos lexicais	Exercitação Seleção Apresentação Exercitação	
	Programação	Cultura formal/ não formal Diversidade Cultural Orientação contrastiva	
	Conteúdos Culturais	Apresentação Exercitação	
	Integração Língua/cultura	Representação	
Materiais de avaliação			Observações