

## A ABORDAGEM COMUNICATIVA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PBSL<sup>1</sup>

Elis Uchôa de Lima <sup>2</sup>  
elis\_uchoa@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho é o resultado da análise de materiais didáticos de acordo com a abordagem comunicativa, com o foco no processo de desenvolvimento da fala, da escrita e da leitura. O público alvo do material da análise é o estudante que quer aprender o português do Brasil como segunda língua ou língua estrangeira. Para chegar a análise do trabalho utilizamos os princípios da abordagem comunicativa e questões sobre o que é abordagem, método e técnica. Em seguida, apresenta-se uma análise de materiais didáticos de segunda língua que tenham um foco no desenvolvimento da fala, da escrita e da leitura considerados como de abordagem comunicativa. Como metodologia utilizamos a Ficha de Avaliação do Livro Didático, adaptada de DIAS (2004) e de FAULSTCH (1998) para verificar se o livro cumpre ou não com a proposta comunicativa e se ele atende algumas necessidades básicas do aprendiz de L2 ou LE. Por fim, é apresentada considerações finais para a elaboração de um material didático que se propõe contemplar, de acordo com a abordagem comunicativa, a fala, a escrita, a leitura, assim como utilização de hiperlinks, a multimodalidade, a apresentação da variação linguística e cultural do Brasil.

**Palavras chaves:** Material didático. Abordagem Comunicativa. Português como Segunda Língua. Português como Língua Estrangeira.

Neste trabalho, inicio apresentando as concepções de abordagem, método e técnica sob as perspectivas de ANTHONY (1963), RICHARDS e RODGERS (1999), presentes em ALMEIDA (2011) e VILAÇA (2008). O conceito de Abordagem Comunicativa, de CANALE E SWAIN (1980), por ser a abordagem que nos interessa neste trabalho. Na sequência será apresentado o público alvo desta pesquisa. Apresentarei ainda os conceitos de língua materna

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um trabalho de final de curso foi orientado pela professora Doutora Flávia de Oliveira Maia Pires, do Departamento de Linguística, Português e Línguas da Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB).

<sup>2</sup> Elis Uchôa de Lima é aluna de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), na Universidade de Brasília (UnB). [elis\\_uchoa@hotmail.com](mailto:elis_uchoa@hotmail.com).

(LM), língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), que respaldam o trabalho. Isso será apresentado por ser a base da análise dos materiais didáticos, pois estes conceitos englobam o público alvo do material e a abordagem que diz ser seguida pelos mesmos.

## **1 Um panorama sobre abordagem, método e técnica**

Por muito tempo, acreditava-se que existiria um método correto para ensinar língua, um método que pudesse funcionar em qualquer contexto, com qualquer aluno ou grupo de alunos (VILAÇA, 2008). Para saber qual é o método ideal para o ensino de língua estrangeira, que se encaixe perfeitamente no que se entende por aprendizagem, que é o “desenvolvimento formal e consciente da língua” (LEFFA, 1988), primeiro é preciso definir o que é abordagem, método e técnica.

Para conceituar cada um desses termos, apresento um panorama de duas das teorias mais usadas para defini-los em três tópicos que estão interligados, que são a abordagem, o método e a técnica.

Antes de iniciar, é preciso dizer que método é um conceito que estaria relacionado a um caminho seguido de forma ordenada cujo objetivo é chegar a certo objetivo, fim, resultado, entre outros (VILAÇA, 2008), e para isso deve ser seguido etapas.

### **1.1 Edward Anthony (1963)**

Para Anthony (apud Vilaça, 2008), o método seria um estágio entre a abordagem de ensino e as técnicas que são adotadas pelo professor, esse sistema segue uma organização hierárquica tripartite, na qual as técnicas evidenciam um método, que é coerente a uma abordagem (ALMEIDA, 2011).

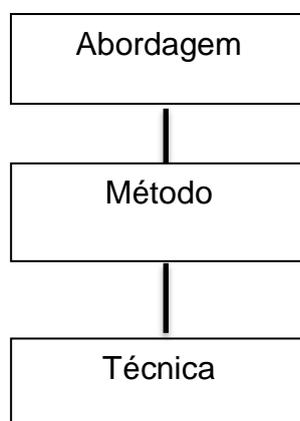


FIGURA 1- Posição hierárquica de Anthony (1963)

Observando a figura 1 podemos perceber que essa concepção é hierárquica, ou seja, segue uma ordem em que há algo superior ao outro. No caso da figura, a abordagem viria primeiro, como norteadora do método, que por sua vez daria origem a técnica, última camada hierárquica.

Nessa perspectiva, a abordagem seria as concepções a respeito do que é língua, linguagem e os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, o que é ensinar e aprender uma língua (VILAÇA, 2008). Uma abordagem é inquestionável, é uma filosofia, algo que alguém acredita (ALMEIDA, 2011). Ela seria a parte determinante, o ponto de partida para o restante e que norteia o que vai ser o método de ensino que deve sempre estar ligado a ele, como é representado na figura.

O método é o plano geral para que se apresente a língua e o seu ensino, sempre de acordo com a abordagem escolhida. É o guia da aula, o seu planejamento, e nenhuma parte desse plano pode contrariar a abordagem, porém se pode ter mais de um método para uma mesma abordagem. Depois é que vão ser escolhidas as técnicas.

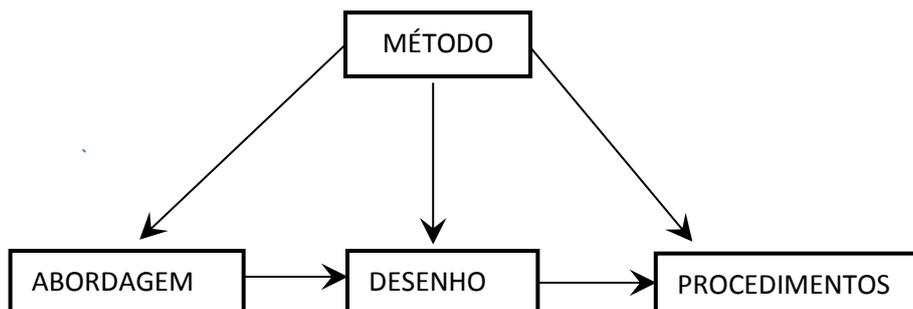
As técnicas é o conjunto de recursos, estratégias, atividades, entre outros, que serão utilizados pelo professor a fim de atingir o objetivo do método, é a parte prática do que foi planejado nos métodos.

Portanto, para ele Vilaça, “o método deriva da abordagem do professor e, por consequência, influencia diretamente a escolha e o emprego das técnicas de ensino” (VILAÇA, 2011, p.77).

Além dessa concepção, temos Richards e Rodgers, que a partir do modelo de Anthony, vão propor um modelo que deixa de ser hierárquico para ser mais harmônico, como será apresentado a seguir.

## 1.2 Richards e Rodgers (1986)

Para muitos, o modelo proposto por Anthony precisava ser delineado de modo mais claro acerca do que seria abordagem, método e técnica. Portanto, Richards e Rodger (1986), propuseram uma ampliação do conceito de método em que seria formado por três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos.



## Figura 2- Relação no conceito de método de Richard e Rodgers (1986)

Na figura podemos ver que o método da origem aos demais elementos, ao contrário do que tínhamos na imagem anterior. Apesar de se originar do método, tudo está interligado e agindo harmonicamente, não mais de forma hierárquica. O método deixa de ser o intermediário para ser a relação harmônica dos três outros fatores: abordagem, desenho e procedimentos (VILAÇA, 2008)

A abordagem continua como Anthony conceituou, é a concepção do professor sobre ensino, língua e aprendizagem. O desenho, ou design, corresponderia ao método, seria o desenho de como o processo de ensino será realizado, e isso inclui os objetivos, os tipos de atividades, e os papéis dos professores, dos aprendizes e do material utilizado (ALMEIDA, 2011). É a principal diferença entre o método dos autores, pois ele é mais detalhado. Os procedimentos são as técnicas e estratégias utilizadas pelo professor para a execução do método (design).

Após ter apresentado as principais concepções sobre abordagem, método e técnica, é difícil escolher apenas uma para seguir. Não há uma concepção correta, como será apresentados no próximo subitem.

### **1.3 Qual concepção seguir?**

Não existe uma concepção certa, não há um método certo, uma abordagem correta ou um conjunto de técnicas ideias, o importante é o professor escolher seguir algo que seja coerente com a sua prática real em sala de aula, que escolha o que atende a necessidade dos seus aprendizes.

O professor deve saber que mesmo com um leque de opções, não deve confundir a abordagem, método e técnica, pois é a partir daí que ele vai dar seguimento de sua aula.

Portanto, é importante que se conheça as algumas das abordagens de ensino de língua mais conhecidas: a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), a Abordagem direta (Método Direto) , Abordagem Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, esta escolhida como base para a avaliação dos materiais didáticos analisados.

## **2. Um panorama sobre abordagens de ensino de língua**

### **2.1 Abordagem da Gramática e Tradução (AGT)**

A abordagem da gramática e tradução (AGT) é a metodologia de ensino de língua mais antiga e com mais tempo de uso da história do ensino de LE, principalmente. Sua finalidade era para o ensino de línguas clássicas, como o

grego e o latim, como instrumento para a leitura de obras literárias ou como um instrumento de desenvolvimento intelectual.

Como suas funções eram as citadas acima, o foco dessa abordagem é na leitura e escrita e ela utilizava a primeira língua para ensinar a LE. Segundo Souza (2008, p. 31), a AGT “consistia na elaboração de material que contemplasse na sua maioria trechos de obras consagradas, detalhadas explicações gramaticais e inúmeros exercícios de gramática e tradução”, por isso o nome da abordagem tem gramática e tradução na sua composição, afinal de contas esses textos e explicações gramaticais eram apresentadas da L1 para a LE e da LE para L1, na forma de tradução. O aluno devia aprender toda a estrutura da língua e suas regras com todas as exceções.

Para esta abordagem, segundo Leffa (1998, p. 2015), os três passos necessários para a aprendizagem da língua são: a memorização prévia de uma lista de palavras; conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras; e exercícios de tradução e versão (tema).

Ele serviu como suporte para as outras abordagens seguintes, pois apesar dos tempos gloriosos, hoje ele é alvo de muitas críticas. Mesmo assim, não deve ser totalmente descartado, pois um método surge para suprir as novas demandas que surgem com o passar do tempo no ensino de línguas. AGT foi remodelada e ganhando outras características, que deu origem a próxima abordagem a ser comentada.

## **2.2 A Abordagem Direta (Método Direto)**

Apesar da datação de origem dessa abordagem ser do século XVI, ela só foi adotada no final do século XIX e início do século XX, inclusive em escolas públicas da Europa. Ela surge do querer de um novo olhar nas necessidades no ensino de línguas. Ao contrário da AGT, a AD tem mais defensores conhecidos, ao invés de críticas na época que foi introduzida.

Sua característica principal é de que ela postula que L2 só é aprendida por meio da L2, a L1 nunca deve ser utilizada em sala de aula. A transmissão do significado deve ser feita por meio de figuras ou gestos, mas nunca por meio da tradução. Ela é aprendida diretamente por meio da língua que deseja ser adquirida/aprendida.

Nessa época já existia uma preocupação maior em relação à aquisição da oralidade, portanto professores nativos e com grande fluência eram constantemente procurados. Outro aspecto relevante da AD era a técnica da repetição com o intuito da fixação, o que torna o aprendizado da língua mecânico (LEFFA, 1998, p. 217).

Ao contrário do método anterior, a gramática era ensinada neste método de forma indutiva, a preocupação maior era em torno da aquisição de vocabulário, por isso a constante repetição de vocabulário. A escrita era trabalhada eventualmente, pois o foco, como dito, era no desenvolvimento da fala. Eram sempre trabalhados em sala de aula os conteúdos com o uso de

objetos reais, desenhos, paráfrases na língua meta, para que o aluno possa fazer relação entre a língua e o que ele está vendo.

Apesar de já apresentar novas contribuições para o ensino de línguas, SOUZA (2008, p. 35) aponta alguns problemas que ainda são encontrados nela, como a exigência de professores nativos ou fluentes; alunos sem ideia clara do que deveriam fazer; super ênfase e distorção das semelhanças entre a aprendizagem naturalística de uma primeira língua e a aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula; entre outros. Ainda pode ser destacado o pouco foco na escrita, leitura e audição. Por isso, houve a necessidade de uma nova abordagem, a áudiolingual.

### **2.3 Abordagem Audiolingual**

A abordagem audiolingual surgiu durante a Segunda Grande Guerra Mundial, pois o exército americano precisava de várias pessoas fluentes em diversas línguas. No mesmo momento temos o avanço tecnológico dos meios de comunicação e o avanço dos estudos linguísticos, este último tópico tem a ver com o fato do estudo das línguas se tornar uma ciência. De acordo com o que o ensino, segundo Souza (2008), os Estados Unidos assumiram uma concepção de ensino de acordo com as ideias do estruturalismo bloofieldiano e a Europa dos funcionalistas da escola britânica.

Como esta abordagem surge nos Estados Unidos no período de guerra e se tinha urgência no aprendizado de línguas foi feito o possível para criar ambientes favoráveis ao aprendizado, como salas com número de alunos reduzidos ao tamanho ideal, linguistas e professores nativos foram contratados e as aulas eram de nove horas por dia durante um período de seis a nove meses (LEFFA, 1998, P. 222).

Além disso, com a forte influência do estruturalismo no Estado americano, os métodos da abordagem se dividiam em duas partes principais: a parte em que o aluno escutava fitas cassetes e repetia o que era ouvido (áudio + língua oral) e a parte em que o aluno estudava exercícios de gramática com base na estrutura da língua e repetição de forma mecânica. A língua era ensinada com base no estímulo resposta.

A língua era um conjunto de regras fonéticas, morfológicas e sintáticas e o ensino não diferenciava o ensino de L1 e LM. O ensino também se pautava na premissa de que cultura e o uso em contextos mais reais da língua eram necessários. Por isso, os conteúdos selecionados, assim como o vocabulário, eram escolhidos de acordo com a frequência de uso. Por outro lado, ainda era muito mecânico, como a própria abordagem estruturalista, e a gramática usada, mais ainda com uma visão estrutural.

.Pode-se dizer que houve um grande avanço em relação ao ensino de línguas, principalmente com a inserção do uso da língua, mas ainda havia

alguns pontos que não atendiam todas as necessidades. Chegamos então a abordagem comunicativa, que a mais interessante para este trabalho.

## **2.4 Abordagem Comunicativa**

Estudiosos, como Richards e Rodgers (1986), afirmam que a abordagem comunicativa pode ter surgido nos anos 60 e expandido nos anos 70 (SOUZA, 2003), na Europa. A AC vem em contraposição as teorias de Chomsky e Bloofield, gerativista e estruturalista, respectivamente. Um de seus defensores, Dell Hymes, considerava que a competência vai além da competência linguística, há ali, na sala de aula, com necessidades individuais e que não são atendidos pelas abordagens existentes.

A chamada competência comunicativa tinha como objetivo principal ensinar a língua e criar procedimentos (ou técnicas) e desenvolver “as quatro habilidades que reconhecem a interdependência entre língua e comunicação” (SOUZA, 2003, p. 37). As quatro habilidades são: *ler, falar, escrever e ouvir*.

“A abordagem comunicativa se caracteriza por: considerar a competência comunicativa como objetivo central do processo ensino/aprendizagem; a interação entre os aprendizes como o objetivo da prática didática; a ênfase nas estratégias de negociação de significados visando o desenvolvimento da interação e, finalmente, a busca pela integração das quatro habilidades de forma conjunta e harmônica.”

(SOUZA, 2003, p.40)

O trecho acima, a autora apresenta o porquê essa abordagem é tão importante para este trabalho, pois além de trabalhar com as quatro competências principais do material didático, ainda apresenta objetivos que completam a sala de aula e ocorrem integradamente.

Canale e Swian, (Apud, Souza, 2003) consideram esta competência comunicativa como fazendo parte da comunicação real. Ainda dizem que esta competência refere-se tanto ao que se trata habilidade quanto na comunicação real, e os dois devem andar juntos.

O conceito de abordagem comunicativa serve para compreender os materiais que serão analisados e sua relação com o público-alvo.. Para isso, é necessário que se entenda a concepção de língua de acordo com o público alvo.

### **1. A primeira língua, a língua estrangeira e a segunda língua**

Ao definir um público alvo no contexto de ensino e aprendizagem de língua é imprescindível saber a diferença entre L1, L2 e LE. Isso se dá pelo fato

de que a metodologia de ensino que se utiliza no primeiro contexto (L1) e nos dois seguintes são diferentes (L2 e LE) (SOUZA, 2003).

A chamada L1, ou LM (língua materna), é aquela que é aprendida dentro do núcleo familiar, ou doméstico-familiar, na interação com a família (Cunha e Stern apud Souza, 2003).

A segunda língua, L2, seria aquela adquirida após a L1, geralmente em um contexto natural e informal onde exista a comunidade da língua que está sendo adquirida. Segundo Souza (2003):

“A segunda língua é aprendida num contexto natural e de forma não intencional, enquanto que a língua estrangeira resulta de uma atitude intencional do falante querer aprendê-la para suprir necessidades bastante específicas.”

(SOUZA, 2003, p. 26)

Portanto, elas se diferem quando a formalidade, que pode ou não ocorrer na L2 (vai depender do contexto social). Outro fator importante é que a língua estrangeira, LE, é apenas mais um adicional dentro do vocabulário, enquanto a L2 pode ser uma língua de sobrevivência ou de imposição do Estado.

Segue, abaixo, o esquema sobre o contraste em LE e L2 elaborado por MAIA-PIRES (2015), que mostra de maneira mais completa, como se diferencia esses dois tipos de língua:

IMAAAAGEMMMMMMM

Como podemos ver, a LE é a aprendizagem formal (o aluno aprende em sala de aula, com o intuito de aprender), o aluno não depende dela para sobreviver, afinal ela não é a língua oficial do país em que ele mora. A LE é uma língua a mais para ele, não tem uma função política relevante dentro do seu território, tem importância secundária na vida do aluno.

A L2 é aquela em que o aprendiz precisa para sobreviver, pois ele está morando dentro do país dos falantes daquela língua. Sendo assim, ela é essencial. A aprendizagem é ser formal e informal, há contato com a língua em aprendizagem fora de sala de aula, em contato com os falantes e outros, e daquela maneira, pois ele pode estar aprendendo a língua em uma escola ou curso e com a intenção de aprender.

A seguir, já sabendo a diferença entre LE e L2, vai ser feita uma análise de materiais que são usados para o ensino de ambas e que utilizam a abordagem comunicativa e/ou seus pressupostos teóricos como base.

## 2. Uma reflexão sobre os materiais didáticos de PLE e PL2

Assim, na aprendizagem, é preciso observar também os fatores cognitivos, os atos comunicativos e os interacionais, as mudanças e as variações linguísticas para que o aprendiz aprenda a língua-alvo e obtenha sucesso no uso em uma comunidade de fala.

(MAIA, Flávia Pires, 2015, p. 22)

Dentro do ambiente acadêmico somos orientados a questionar os materiais didáticos que vamos ter disponíveis para trabalhar depois de licenciados. Cada livro traz uma concepção de língua e de ensino bem diferentes, então na hora de escolher sempre se deve ficar atento ao livro didático que você escolheu, pois ele deve estar de acordo com o que você quer colocar em prática na sala de aula.

Alguns desses livros didáticos de ensino, no caso deste trabalho, de Língua Portuguesa para estrangeiros, trazem a abordagem comunicativa como base,

Depois de ter feito acima uma breve introdução do que é abordagem, método e técnica e o público alvo que temos quando falando de ensino de uma língua, passo a fazer uma reflexão a partir de materiais didático que tem alguns princípios da abordagem comunicativa e/ou que se dizem comunicativos.

Essa escolha foi feita com base na abordagem que mais me identifico enquanto profissional de ensino de língua, no caso a língua portuguesa do Brasil, que é a comunicativa, já que todos tem algo comum a ela. Além disso, eles abrangem o público alvo que quero tratar na minha proposta didática, que são estrangeiros imersos ou não e que queiram aprender português.

A análise foi feita com base na adaptação do Roteiro para Avaliação de Dicionários de Língua Comum e de Dicionários ou Glossários Científicos e Técnicos (FAULSTICH, 1998) e da Ficha de Avaliação de Material Didático (DIAS, 2007).

### **3.1 Falar... Ler... Escrever... português: um curso de português para estrangeiros**

#### IMAAAAAAGEM

O primeiro livro analisado foi o “Falar... Ler... Escrever... português: um curso de português para estrangeiros”, elaborado por Lima e Lunes (1999). Ele tem uma abordagem que visa a “compreensão e expressão oral e escrita em nível da linguagem coloquial correta” (prefácio da obra, p. IX) da língua portuguesa. O público alvo são jovens a partir dos 13 anos e adultos e tem como objetivo que o aluno atinja o nível intermediário da língua portuguesa.

Já nesta primeira parte existe uma pequena contradição, pois mesmo dizendo explicitamente que o nível desejado seja o da linguagem coloquial correta, não diz que gramática seria essa, apesar de trazer ao longo do livro a

gramática estruturalista com conteúdo que apenas abarcam a norma culta da língua portuguesa. Isso deixa uma lacuna e incertezas sobre o que as autoras intendem por correto e coloquial, já que o conteúdo não condiz com esta última.

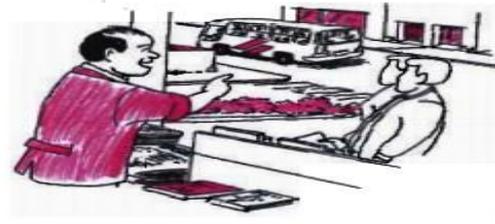
O layout do livro e a utilização dos elementos de realce permite ao aluno que ele encontre um livro organizado visualmente. Porém, as imagens são em sua maioria em vermelho, preto e branco, o que não é muito atrativo para os alunos mais jovens e pode também não ser muito para os adultos.

Ele não é muito acessível em meio multimodais, pois os CD's são todos vendidos separadamente e ele não possui uma versão online para ser acessada em vários lugares, o que poderia ser feito com a quantidade de serviços existentes na área de mídias, uma vez que consegui achar uma impressão de 2012 (poderia ser uma reedição).

O livro tem certa variedade de gêneros textuais e é possível encontrar manchetes de jornais, diálogos, cheques, etc. como gêneros. Apesar disso, as produções de texto, mesmo quando contextualizadas, não apresentam grande variedade de temas e gêneros. As referências feitas nos textos também são outro problema, pois os textos não as contextualizam ou são apresentadas algumas ultrapassadas.

Um exemplo disso que foi dito são as imagens abaixo:

## UNIDADE 5



### No jornaleiro

Ele: — Vamos passar no jornaleiro. Assim posso comprar o jornal e trocar o dinheiro para o ônibus.

Jornaleiro: — O Estado, por favor.

Ele: — Já acabou. Eu abri a banca há meia hora, mas já vendi quase tudo. O senhor não quer A Folha? Ainda tenho um pouco.

Jornaleiro: — A Folha? Está bem. Por favor, o ônibus Estações, número 69, passa por aqui?

Ele: — Por aqui não. Passa pela rua ao lado.

Ele: — Obrigado.

Mais tarde, em casa:

Ele: — Susana, na página 15 há um artigo muito interessante sobre o Chico Mota.

Susana: — Eu já li. Ele esteve aqui há 15 dias. Foi um sucesso. No sábado, ele cantou para 50.000 pessoas no Estádio do Pacaembu.

Ele: — Eu não sabia. Que pena! Perdemos a chance de ver o Chico.

Susana: — Não se preocupe. Ele vai voltar em abril.

No diálogo a uma série de referências, como aos jornais “A Folha de São Paulo” e “O Estado”, Chico Mota e Estádio Pacaembu, porém não há uma contextualização do que é tudo isso.

## Texto narrativo — Um almoço bem brasileiro

Hoje o Sr. e a Sra. Clayton vão almoçar na casa da família Andrade. Mariana Andrade vai preparar um cardápio bem brasileiro para seus convidados.

Como aperitivo, vai oferecer a tradicional “caipirinha” e, como entrada, uma sopa de milho verde. O prato principal vai ser frango assado com farofa. Como sobremesa, os convidados vão comer doces e frutas.

Tudo já está preparado. A campainha está tocando. Luís Andrade vai receber seus amigos.

O texto acima aparece com o título “Um almoço bem brasileiro”, porém há dois problemas para com o aperitivo, que é a caipirinha. Ela aparece como um aperitivo da hora do almoço, porém não é costume do brasileiro tomar caipirinha em seus almoços, pelo menos não é mais. Além disso, colocando a “caipirinha” como um hábito dos brasileiros na hora do almoço, o que não é, ela reforça este estereótipo nos estrangeiros que querem aprender esta língua.



Nesta imagem para trabalhar o corpo humano foram utilizados “O gordo e o magro”, porém as pessoas mais novas não conhecem as personagens, o que torna ela ultrapassada.

Apesar das críticas, gramaticalmente o livro é relativamente bom, poderia ser feita uma reestruturação dele para que ele sirva como gramática para o público alvo a qual ele se destina.

### 3.2 Interagindo em português: Textos e Visões do Brasil

O livro Interagindo em português: Textos e Visões do Brasil, elaborado por Henriques e Granier (2011), tem apenas uma edição e possui apenas um volume publicado. Seu foco é na interação entre os alunos e o professor na aula, seu público alvo é jovens e adultos interessados em aprender/adquirir o português efetivamente usado no Brasil, segundo a introdução do livro.

O livro contém propostas focadas na interação, apesar de não ter muitos comandos, há uma introdução que explica cada parte do livro e o que as autoras querem que seja realizado em cada uma.

Também faz jus ao título, pois há muitas imagens do Brasil, sem estereótipos. As imagens trazem a diversidade étnica, cultural e das paisagens da nossa fauna e flora. As autoras buscam uma reflexão sobre o conteúdo das imagens.

Há algumas propostas de diálogos, porém o foco é na discussão por meio do que é visto ao longo do livro, como as imagens, propagandas e outros. Há muita produção oral e instiga os alunos a discutirem o que está sendo visto ao longo da unidade. Além disso, o material didático trabalha questões relativas a variação linguística, portanto ele é um dos mais ricos materiais que foram analisados até agora, neste ponto.

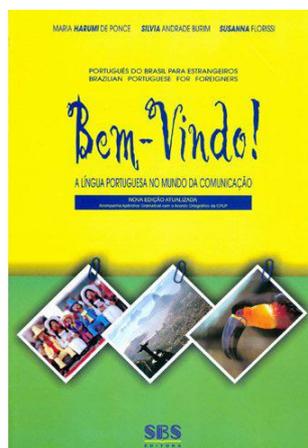
Por outro lado não dá muita autonomia para o aluno. Há pouco conteúdo e comandos, portanto o aluno, sozinho, não pode utiliza-lo como guia para aprender a língua sem que um professor o guie. Isso provoca uma dependência do aluno para com o seu professor.

O livro não possui suporte online, apenas uma mídia que o acompanha, a multimodalidade se encontra muito restrita neste matéria.

Alguns exercícios tem a intenção de explorar um determinado texto, mas às vezes apresenta nas perguntas estruturas diferentes do que é fornecido no texto, um exemplo é o exercício abaixo:

Conclui-se que o livro tem aspectos culturais e variações linguísticas bem explorados, promove a interação, desde que um professor incentive o aluno a cerca do que é apresentado nele; e não promove a autonomia do aluno.

### 3.3 BEM VINDO! : A língua portuguesa no mundo da comunicação



O livro “Bem Vindo! : A língua portuguesa no mundo da comunicação” foi produzido por Florissi, de Ponce e Burtim, e a edição analisada foi a de 2004 e o primeiro volume. Ele é um livro para quem quer aprender português “como ele é”, segundo sua apresentação, e tem como objetivo principal o desenvolvimento da comunicação.

A obra é bem ilustrativa, tem muitas cores e a maioria das imagens são do próprio livro. Diferente dos outros analisados, ele existe em suporte informatizado, possibilitando um fácil acesso para aqueles que preferem acessar o livro no computador. Ele é bem divulgado e possui um manuseio fácil para o público a qual ele se destina.

A fonte está boa para o público alvo, porém falta um pouco de organização na diagramação uma vez que ele é muito colorido, pois o foco se perde frequente mente com a quantidade de cores e desorganização de algumas parte.

A cerca do conteúdo, o aluno tem contato com a história do Brasil e culturas distintas por meio da seção “História do Brasil” o que muito interessante, uma vez que ele pode aprender muito sobre o país da língua que ele está aprendendo.

iiiiiiiiiiiiimaaaaaaaaaaagemmmmmmmmm

Apesar disso, o aluno não é incentivado a pesquisar ou entrar em sites fora do ambiente de sala de aula para ampliar o seu conhecimento sobre o que está sendo visto no livro didático.

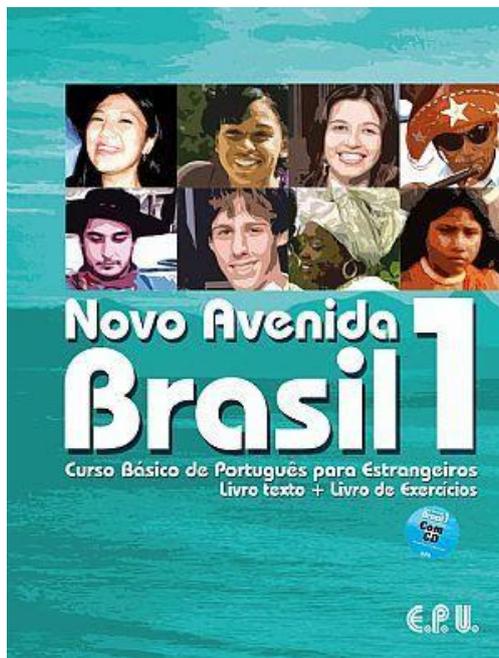
A contextualização da produção escrita é pouco feita no texto, assim como as condições para a produção do texto. O aluno não é incentivado a usar internet ou dicionários para consultar na hora de escrever a produção de texto. O mesmo ocorre na produção oral, com o agravante de não promover muitos debates entre alunos ou compreensão do texto oral. O livro contém alguns estereótipos sobre isso.

Imaaaaaaaaaaaaaaaaagemmmmmmmmm

Na parte gramatical o livro às vezes é estruturalista e utiliza a expressão “regras para memorizar” em certas partes onde a gramática é utilizada. Esse não possibilita um aprendizado real da língua, já que o aluno vai memorizar ao invés de aprender. Esse tipo de método não é muito recomendado hoje em dia, portanto é ultrapassado.

Apesar de trabalhar alguns aspectos culturais muito importantes, o livro deixa a desejar quando se trata de pronúncia, variação linguística e gramática em uso. Além disso, a diagramação e o excesso de informação (cores e disposição das imagens) poderiam ser aprimoradas para facilitar a concentração do aluno.

### 3.4 Novo Avenida Brasil 1



O livro Novo Avenida Brasil 1, de Lima et al, tem como público alvo estrangeiros e a edição analisada foi a de 2008. Ele é uma reedição do Avenida Brasil e tem como autoras as mesmas do livro Falar... Ler... Escrever português, um dos livros analisados. Ele tem como objetivo o desenvolvimento comunicativo do aluno.

O prefácio é redigido por uma pessoa da área, suas ilustrações são adequadas e não poluem a visualidade da obra. Os elementos de realce, assim como a fonte, são adequados para o público alvo. O acabamento garante a sua durabilidade e um manuseio fácil do livro.

A obra não está disponível em suporte informatizado, mesmo sendo uma reedição de uma obra mais antiga e possuindo edições mais novas que já estão dentro da era digital. Isso acaba não possibilitando um multiletramento do aluno, uma vez que na obra não há indicação de pesquisa na internet e em outros meios. Há apenas um CD com áudios que completam o livro, que cumpre a função das fitas, que tinha na edição antiga.

O aluno é autônomo e não precisa da ajuda do professor para realizar as atividades. O livro de exercícios e o livro base já vêm juntos, e com o CD. O aluno é incentivado a reagir e interagir com os colegas apontando pontos de vista sobre assuntos no livro.

Há tarefas de compreensão escrita com gêneros textuais diversos, temas diferentes e contextos diferentes. Aparecem, na parte de produção do texto, uma contextualização do que é para ser feito e como deve ser feito, isso ajuda o aluno na hora da produção. Apesar disso, nem sempre os alunos são

incentivados a trocar experiências sobre o que está sendo lido e algumas vezes nos textos aparece a cultura brasileira estereotipada.

IMAAAAAAAAGEMMMMMM

Os alunos não são incentivados a ler fora do ambiente de sala de aula em outras plataformas, a maior parte das atividades de leitura são restritas ao que o livro dispõe. As atividades de produção também não incentivam o uso do dicionário e de outros meios fora o livro didático que pode auxiliar o aluno na produção ou que possa fazer parte da proposta como fonte de incentivo, como escrever um texto a partir de uma pesquisa realizada em livros ou na internet.

Sobre a compreensão oral, não há muitas atividades em que o aluno tenha que ouvir um áudio para responder uma atividade, ou que treine a pronúncia, esta parte fica por conta do livro de exercícios em que há uma parte que trabalha só a fonética, o que é muito bom e um diferencial entre os livros analisados, porém ainda é muito superficial.

IMAAAAAAGEMMMMMM

Há certa variedade de textos, contextos, atos de fala e conteúdo nos diálogos presentes nos áudios do CD. Por outro lado, há pouco uso de gírias e variedades linguísticas nos diálogos. Também não há incentivo aos alunos compartilharem pontos de vistas sobre o texto oral.

O mesmo se aplica na produção oral, que apesar de incentivar bastante os diálogos em duplas ou trios e em alguns momentos até a interação com a turma, ainda há pouco incentivo ao uso da variação linguística e cultural sem estereótipos, a entonação e ritmo da língua e a pronúncia na língua alvo. Mesmo que há a intenção das autoras sobre este aspecto, não há um comando explícito.

IMAAAAAAAAGENNNNNN

O livro é o que mais se aproxima do desenvolvimento comunicativo, porém mesmo com as críticas a primeira versão do livro, o Avenida Brasil 1, estes itens criticados não sofreram alteração.

IMAAAAAAGEMMMMMM

Ainda sobre a relação entre as duas edições, foi observado que o conteúdo dos livros é praticamente os mesmos, só foram atualizados as imagens, pois na versão anterior as imagens eram em tons de azul, preto e branco, muito parecido com o livro do item 3.1, agora o livros está mais colorido; os textos só foram trocados alguns, mas os exercícios continuaram praticamente sem alteração nenhuma; o layout mudou e está mais moderno e

atrativo. Fora o que foi apontado, tudo continua bem parecido, como o conteúdo e os exercícios, o que deveria também ter sofrido algumas alterações, uma vez que são tão fundamentais para a construção de um bom livro didático.

### **3. Aspectos relevantes para a elaboração de um material didático**

Um material didático é uma sequência de atividades cujo objetivo é ser um instrumento de aprendizagem. Ela pode ser um livro, um módulo, apenas uma folha de exercícios, mas seu objetivo é comum: o aprendizado do aluno.

É necessário que antes da elaboração o professor ou a pessoa que vá elaborar observe qual a necessidade do aluno, o nível de dificuldade ou nível em que o seu aluno está e ter em mente qual abordagem adotar. Além disso, segundo Leffa (2007), “o que o aluno sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe” (LEFFA, 2007, p. 16), portanto não se devem desconsiderar os conhecimentos prévios do aluno, muito pelo contrário, isso pode servir de base para que ele consiga adquirir novos conhecimentos, e isso, segundo o mesmo autor, “é a condição necessária para o sucesso de um determinado material didático” (LEFFA, 2007, p 17).

“O material produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas.”

(LEFFA, Wilson, 2007, p.17)

Em seu artigo “Como produzir materiais para o ensino de língua”, Leffa fala que para que se desenvolva o material primeiro é preciso que se trace os objetivos gerais e específicos, sendo o primeiro para períodos maiores de aprendizagem, como um curso, e o segundo sobre períodos mais curtos, como uma aula. Objetivos sempre devem começar com um verbo, no infinitivo ou no modo indicativo, que descrevam o comportamento que o aluno deve desempenhar. São três os componentes, segundo ele, para que se tracem os objetivos de seu trabalho, sejam eles gerais ou específicos, sempre com foco no aluno:

1. Condições de desempenho são as circunstâncias sob as quais o comportamento do aluno vai ser executado. Geralmente são expressas no modo simples, como por exemplo:

Ao ler o texto sobre comidas típicas da Região Norte, o aluno deverá...

2. O comportamento que o aluno deve demonstrar sempre deve ser feito por meio de um verbo que expresse ação diretamente observável.

3. Os critérios de execução da tarefa podem ser de três tipos: em termos de velocidade, grau de correção ou qualidade. Deve ser observado o mínimo que o aluno terá que atingir.

A partir disso você poderá planejar o conteúdo do seu material didático e quais pontos abordar e como isso será realizado e apresentado ao aluno. Para isso, neste capítulo, trabalharei três pontos importantes para quem vai trabalhar com livro didático para o ensino de língua, o português do Brasil como L2 ou LE.

#### **4.1 O desenvolvimento da fala, leitura, escrita e escuta**

Quando falamos de abordagem comunicativa e ensino de L2 ou LE temos como uma das metas “desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades que reconhecem a interdependência entre língua e comunicação” (SOUZA, 2003, p.37), tais habilidades são: ler, falar, escrever e ouvir. Para isso, a competência comunicativa deve estar no centro do processo de ensino/aprendizagem, deve ser o centro do método que vai ser utilizado pelo professor. Mais do que isso, os propósitos da abordagem comunicativa devem estar interligados (SOUZA, 2003).

Além disso, o foco da abordagem comunicativa também é no ensino/aprendizagem da língua, não apenas a assimilação de estruturas, como diz Souza em sua dissertação de mestrado. Portanto para o planejamento de um material didático deve-se deixar espaço para atividades que tenham o uso da língua como centrais (compreensão, produção oral, produção escrita).

Para isso ocorrer, é necessário que sejam produzidas sequências didáticas, ou seja, “atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82). A importância de estar em torno de um gênero textual que é espera-se que dominando um gênero textual, o aluno se expresse mais adequadamente em uma situação comunicativa que utilize os gêneros estudados. Assim, ele vai poder ter acesso a práticas de linguagem que não são facilmente dominadas e a novas linguagens (DOIZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2006)

Essa sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz eSchneuwly, tem como base a seguinte estrutura:

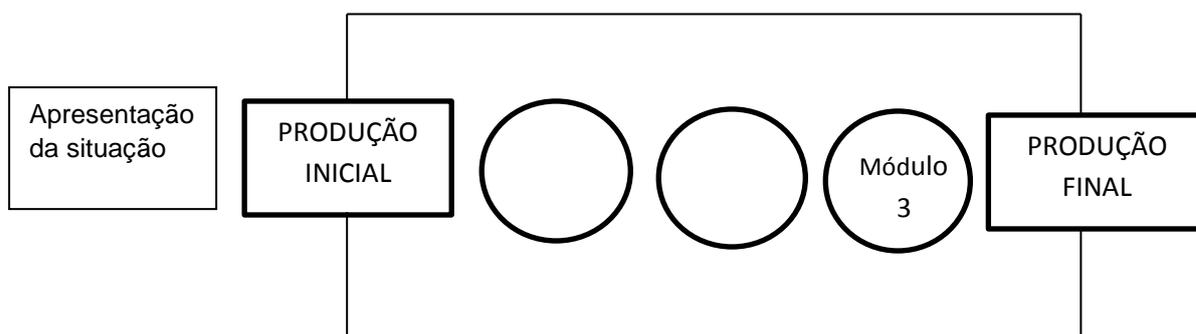


FIGURA 3- ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE DOLZ, NOVERAZ E SCHEUWLY (2006)

Como é possível observar, essa sequência didática se constrói a partir de seis etapas. A primeira é a *apresentação da situação*, que segundo os autores, “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizada ‘verdadeiramente’ na produção final. Ao mesmo tempo os prepara para a produção inicial [...]” (2006, p.85), ou seja, ela vai começar a construir a representação da situação de comunicação e a atividade que deveria ser construída, a atividade de linguagem. Ela pode ser realizada segundo duas dimensões: uma que apresenta o problema de comunicação de uma forma bem definida, ou seja, um projeto de coletivo de um gênero oral ou escrito, especificando todo o contexto no qual ele deverá ser produzido; a segunda dimensão é a do conteúdo, apresentando a importância do que vai ser trabalhado e o que é este gênero. É muito importante, já que se trata de uma sequência voltada para o desenvolvimento comunicativo, que as atividades tenham projetos em grupos (debates, entrevistas, diálogos), a fim de que as quatro dimensões comunicativa se desenvolvam.

A segunda etapa é a da produção inicial, que se trata de quando o aluno tenta elaborar seu primeiro texto oral ou escrito, e acordo com a situação dada a ele. Como se trata da primeira produção, ela não precisa estar necessariamente completa, ela é o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, segundo os autores. Esta parte rica e pode permitir que o professor começasse a remodelar e adaptar os módulos de acordo com as observações feitas.

As próximas etapas são os módulos, servem para trabalhar questões pertinentes ao pretendido que o aluno aprenda referente ao conteúdo trabalhado. No contexto tratado neste trabalho, é importante nessa parte serem trabalhadas as quatro dimensões comunicativas, já introduzidas na produção inicial e agora mais aprofundadas. É bom que tenham três pontos, que serão adaptados do trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

### 1. Um primeiro encontro com o gênero:

Trabalhar problemas de níveis diferentes: Quando é produzido um texto, sejam eles orais ou escritos, são utilizados processos complexos que funcionam simultaneamente na mente do indivíduo. Quando se fala de gêneros textuais, cada um vai exigir do aluno um vocabulário, estrutura e recursos linguísticos diferentes, e esta proposta de trabalhar com isso exige do aluno, de certa forma, que ele conclua cada uma das sequências por completo. Portanto é importante que fique claro para o aluno cada um desses níveis principais na produção de textos:

A representação da comunicação: O aluno deve aprender a fazer uma produção textual tendo em vista uma imagem clara do destinatário do texto (podendo ser alguém da turma, seu professor, pais, entre outros), a finalidade do que foi escrito (que vai aproximar o aluno do gênero escrito, seja ele para convencer, informar ou entreter), de quem ele é como autor, ou seja, sua posição enquanto escreve (aluno, filho, narrador, representante de um grupo) e do gênero visado.

O aluno deve ter em mente como elaborar conteúdo, por isso deve conhecer e/ou dominar as técnicas de como criar e fazê-lo. Essas técnicas não são pertinentes aos gêneros, elas são referentes à criatividade, busca sistemática de busca de informações, discussões, debates, entre outros tão importantes quanto.

## 1. Variar as atividades e exercícios

Um ponto importante dos módulos é trabalhar com a alternância e variação de atividade dentro da sequência didática, principalmente quando um conjunto de sequências vai compor um material didático. É importante para que o aluno não faça os exercícios mecanicamente, mas mais ainda para que sejam trabalhadas atividades para os diferentes perfis de alunos, para as competências cognitivas que se almeje atingir e conteúdos que queira trabalhar.

Nessa parte é importante que se proponha atividades em duplas, trios e individuais, para a prática da oralidade e pronúncia, mas também outros três grupos, propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

**Atividades de observação e de análise de textos:** os textos podem ser orais ou escritos, autênticos ou criados, mas pôr em evidência pontos e aspectos do texto é o objetivo.

**Tarefas simplificadas de produção de textos:** são as atividades que propõe ao aluno que ele reorganize a ordem do texto, que passe o texto de um gênero narrativo para o explicativo, inserir partes que

faltam em um determinado texto, revisar um texto em função de critérios pré-definidos na questão etc.

**Elaboração de uma linguagem comum:** falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhora-los, quer seja seu próprio texto ou de outra pessoa. Deve ser feito ao longo da sequência em vários momentos, já que ele poderá servir como atividade de *feedback* do aluno, o que pode ser relevante para ele.

Nos módulos podem ser inseridos o vocabulário proposto no módulo ou unidade didática, questões gramaticais, escuta dos textos, discussão entre os alunos sobre o tema tratado, confecção de diálogos etc. É nele que você desenvolverá o conteúdo que você quer que o aluno adquira.

## **2. Capitalizar as aquisições**

Ao realizarem os módulos, os alunos vão aprendendo a falar o gênero e sobre ele. Adquirem “vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor” (DOLZ, NOVERRAR; SCHNEUWLY, 2004, p.2004), além da gramática, cultura e outras questões pertinentes a língua, língua dos falantes da língua estudada, promovendo mais interação e comunicação entre todos eles. Tudo o que contém na unidade ou módulo deve estar em forma de resumo ao final da mesma, para que o aluno possa consultar o que lhe foi ensinado.

Depois dos módulos, é chegada a hora da produção final, que é o momento do aluno pôr em prática as noções e os instrumentos trabalhados separadamente nos módulos e que foi introduzido já na produção inicial. Pode ser oral, escrita ou mista, mas sempre como algo que guie o aluno ao que se propõe a ser feito. É um momento rico para o professor e aluno. O aluno põe em prática o que foi adquirido e o professor pode avaliar essa aquisição e o que não foi adquirido ainda ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

É assim que se espera o desenvolvimento do aluno da sua fala, escrita, leitura e audição na L2 ou LE, no caso deste trabalho, a Língua Portuguesa. Agora serão tratados outros três tópicos que são complementos tão relevantes para o processo de aquisição de uma língua quanto o assunto que tratei nesse tópico.

### **4.2 A Variação Linguística e a cultura da língua-alvo**

Língua e cultura são inseparáveis, elas marcas indeníveis dos países da qual fazem parte, portanto não é possível falar de uma sem mencionar a outra. Como diz Silva (2008), falar da cultura brasileira é “falar da cultura, bem como

da diversidade linguística” (SILVA, 2008, p.1). De acordo com a autora, não dá para falar de uma língua ou ensiná-la sem falar de sua variação linguística e da diversidade cultural, principalmente no Português falado no Brasil.

São diversas as culturas e línguas que formaram o país, o que o torna tão rico, e para compreender este universo. A língua predominante é o português e devido a sua extensão e diversidade de culturas que o formou, a variação linguística dentro deste idioma é facilmente reconhecível aonde quer que se vá. A formação histórica do português nos mostra que ele é quase outra língua, a língua brasileira, que caracteriza o jeito brasileiro de ser, como diz Silva (2008).

Para o aluno que está aprendendo o L2, é mais fácil a percepção da variação linguística quando ele entra em contato com as pessoas de diferentes regiões do país que ele está imerso, mas para um aluno de LE, fica por conta de o professor apresentar os caminhos para que ele possa conhecer a variação linguística e cultural do país da língua que está sendo aprendida. Por isso a importância de um material didático também trabalhar estes dois pontos, seja por meio de áudio, vídeo, textos, indicações de leitura, trabalhos e atividades.

Ao iniciar um processo ensino/aprendizagem, o aprendiz deve ser imerso na cultura do outro (re) conhecendo as afinidades e vislumbrando as diferenças culturais, sempre estimulado a respeitar, por mais “absurdo” que pareçam os costumes, tradições, variações linguísticas, dentre outras diferenças.

(SILVA, 2008, p.6)

Portanto, para a apresentação desse conteúdo é preferível situações reais, que incentivem o aluno a buscar mais sobre o assunto, por isso deve ser livre de qualquer estereótipo que possa fazer com que o aluno fique com uma imagem que não contemple a realidade (muitas vezes preconceituosa) do país da língua que está sendo aprendida ou adquirida.

Esta prática não afetará a aquisição/aprendizagem do aluno, muito pelo contrário, a língua como práxis social, e apresentada assim para o aluno, vai o ajudar a compreender as condições físicas, sociais e históricas que parte da cultura meta (SILVA, 2008). Ela irá enriquecer culturalmente o aprendiz e o professor deve sempre mostrar a importância do respeito à cultura do outro.

Ao observar os materiais didáticos citados acima vemos, em alguns deles, o apagamento de contextos reais do Brasil e mais dificuldade ainda de encontra-los sem estereótipos. Precisamos sim discutir e apresentar nossas realidades e discutir diversos assuntos ligados a ela e também ao mundo, coisas que podem ser positivas ou negativas para os aprendizes, com respeito, mas debatendo sobre. Para isso vamos contar com o multiletramento e a multimodalidade, aliadas aos diversos gêneros textuais.

#### **4.3 A multimodalidade, o multiletramento e os gêneros textuais**

Na era da tecnologia, não podemos ignorar os efeitos dela sobre os meios de comunicação e as novas formas de aprendizado. Além disso, novos gêneros textuais estão surgindo cada vez mais de acordo com o avanço da tecnologia, e isso não só nos influencia, como também os estudantes, portanto não se pode ignorar o impacto disso para o aprendizado de LE e L2.

No capítulo 5 de sua tese de doutorado, Pacheco discorre sobre uma nova perspectiva para o ensino de PLE e inicia falando sobre como os gêneros estão se modificando ao longo do tempo:

“Sabemos que os gêneros sempre variaram historicamente. Hoje não temos mais epopéias como a Ilíada. Temos blogs. Nos primórdios da humanidade a comunicação se dava por batidas de tambor, hoje falamos com pessoas do outro lado do mundo, via computador, através do Skype.”

(PACHECO, Denise G. L. da Cruz, 2006, p. 255)

Diante disso podemos concluir que os gêneros antes distinguidos apenas orais e escritos agora se encontram sob uma perspectiva multimodal, atrelados muitas vezes à audição e à visão, por meio de comunicação e redes sociais que utilizam de plataformas que permitem serem utilizados vídeos, áudios e texto.

Mesmo assim muitos materiais didáticos continuam centrados na fala e escrita, como podemos notar nas avaliações feitas no capítulo anterior. Como pontua Pacheco (2006), esse modelo monolocutivo ou interlocutivo já passou a ser interlocutivo e multi ou plilocutivo, então é preciso levar isso para dentro de sala de aula e/ou fazer com que o isso seja uma ponte da sala de aula com o aluno aonde ele estiver.

Nessa perspectiva, voltada para um ensino discursivo, do qual tratamos neste trabalho, encontramos a noção de multimodalidade, que Ferraz conceitua como:

“Os significados materializados por meio da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, considerando todo o arranjo visual de uma mídia, ou seja, a diagramação, as cores, as figuras, o tipo de papel (no caso do texto escrito), ou até como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonações de voz, expressões faciais) pode ser chamado de multimodalidade.”

(FERRAZ, 2011, p.45)

Portanto, de acordo com o conceito, deve-se ter muito cuidado durante a produção de uma mídia, seja ela qual for, pois são fundamentais para o ensino-aprendizagem de L2 e LE visto que elas são importantes ferramentas

auxiliadoras da aprendizagem e os alunos estão em constante contato com uma diversidade de gêneros e tipos de mídia. Elas devem estar sincronizadas com o público alvo e o objetivo de aprendizagem, pois “o tipo de letramento implementado vai permitir que professores e aprendizes, no gozo do seu direito linguístico, respondam satisfatoriamente ou não” (PACHECO, 2007, p. 260) ao material produzido.

Pacheco ainda completa dizendo que:

“Nossa prática, contudo, permite que o uso de novas tecnologias contribui sim para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de LE em perspectiva discursiva, objetivando o letramento crítico dos aprendizes. Na leitura de imagens, no trabalho com o texto, com o uso de novas ferramentas, com o redimensionamento do MD, em um processo que denominamos *multiletramento*.”

(PACHECO, 2007,p.61)

Assim o multiletramento está conectado com a multimodalidade nessa perspectiva discursiva, pois ela não engloba somente o letramento ligado a leitura do texto oral ou escrito, mas também a leitura de imagem e outras ferramentas que ativam diversas capacidades cognitivas, pois tudo isso também produz efeitos de sentido, fazem refletir ou apagar aspectos histórico cognitivo. Isso é multi e o MD precisa ser redimensionado para que ele atenda as necessidades desse indivíduo que também é multi.

A disposição de imagens e o layout do material diz muito sobre o que o está sendo apresentado ao aluno, sua intensão enunciativa, e é mais uma leitura que o aluno faz, mesmo sem perceber. Isso ser tanto em materiais impressos, quanto nos materiais na internet, que trabalham com hiperlinks e hipertextos. Tudo o que está presente nos meios é texto.

Nesse sentido tudo deve estar bem disposto e no meio virtual textos devem ser curto, objetivos e concisos, para que a leitura seja mais dinâmica e cumpra suas metas, pois é isso que busca um leitor de hipertexto, segundo Pacheco (2007).

Ainda sobre multimodalidade e multiletramento, se deve observar os gêneros textuais que mais combinam com seus objetivos e as várias plataformas devem ser exploradas. Em sua tese de doutorado, Pacheco dá um exemplo do *email*, que ainda em turmas de iniciantes pode ser eficaz e bastante explorada pelos aprendizes, mesmo em situações comunicativas não intencionais, não sistematizadas pelo professor, isso em 2006. Temos no dia de hoje os aplicativos para celulares que permitem comunicação instantânea com pessoas, como o *Whatsapp* e o *Telegram* (via mensagem de voz, de texto e até ligação), muito usados no Brasil, ou até mesmo o *Snapchat* por meio de fotos e vídeos. Ainda se pode falar em *Skype*, por meio de conversas em vídeo, hoje já disponível para celular e tablet. Portanto não há como dizer que faltam opções para trabalhar com eles, já que estão ao nosso dispor para trabalharmos as competências comunicativas (fala, escrita, audição e leitura) no ensino de PL2 e PLE.

Em síntese, os gêneros textuais mudam constantemente ao longo do tempo e com os avanços tecnológicos, esses que eram divididos apenas em oral ou escritos passam a constituir uma face multimodal. Os indivíduos estão em constante contato com esses multimodos, portanto é necessário considerar este fator na elaboração de um material didático. No que diz respeito ao multiletramento e o discurso, a disposição de imagens, conteúdos, textos e ferramentas devem ser escolhidas com cuidado, pois elas precisam atender aos professores e alunos que terão contato com ele.

No próximo capítulo será apresentada uma proposta que seguirá o caminho apresentado nos capítulos anteriores a ele, mostrando que é possível elaborar um material que tenha como abordagem a comunicativa e que tenha como metodologia e técnica o que foi trabalhado nesse capítulo três.

## **Considerações finais**

A abordagem comunicativa é requisitada nos materiais didáticos de língua que surgiram após seu postulado, seja ela inteira ou alguns de seus pressupostos. Todos os livros analisados seguem isso, porém ainda não seguem o que a abordagem dispõe para que os métodos e as técnicas a explorem ao longo da unidade didática.

Como foi possível observar, ainda há pouca cultura e variação linguística nos materiais didáticos. Algumas vezes, principalmente quando falamos de cultura, aparecem estereótipos. Quando falam sobre comida há uma maior ocorrência de estereótipos.

A multimodalidade é pouco explorada, apenas há um livro que exista em formato digital. Na era digital é preciso que tenham materiais disponíveis na internet para que o aluno e professor possam consultar e ampliar o seu vocabulário.

Também é feita pouca utilização de hiperlinks e há alguns que nem retomam conhecimentos já adquiridos pelos alunos. O conhecimento prévio do aluno deve ser valorizado. Além do mais, fazer links com outros conteúdos e plataformas é importante, já que ele pode ajudar a agregar outros conteúdos que talvez possam ajudá-lo em sala de aula.

## **Referências Bibliográficas**

**ALMEIDA**, Camila Cynara Lima de. Textos Literários em Livros Didáticos de Português Brasileiro como Segunda Língua. Brasília, 2014.

**ALMEIDA**, Virgílio Pereira de. Conhecendo as regras do jogo: A competência comunicativa e os manuais de ensino de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2011.

**ALKIMIM**, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.) Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003.

**Brasil**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

**DIAS**, Reinildes. Ficha de Avaliação - Livro didático de Língua Estrangeira. Disponível em:

[http://www.lettras.ufmg.br/arado/Free%20material/Evaluation\\_check\\_list2007.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/arado/Free%20material/Evaluation_check_list2007.pdf)  
Acesso em: 11/05/2016

\_\_\_\_\_. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica. Moara. UFPA, Belém, 2007 (no prelo).

**DOLZ**, J. ; **NOVERRAZ**, M.; **SCHNEUWLY**, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

**FAULSTICH**, Enilde. AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/organon/article/download/28346/16994> Acesso em: 11/05/2016

**FERRAZ**, Janaina Aquino. A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas. Brasília, 2011.

**LEFFA**, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Orgs.: Vilson J. Leffa. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

\_\_\_\_\_. O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa, 2 a 6 de junho de 1996, p. 390

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236

**LEIRIA**, Isabel. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> Acesso em: 06/04/2016

**PACHECO**, Denise Gomes Leal da Cruz. Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/posverna/doutorado/PachecoDGLC.pdf> Acesso em: 16/03/2016

**PORTELA**, Keyla Christina Almeida. Abordagem Comunicativa na aquisição de língua estrangeira.

**SILVA**, Maria Goretti dos Santos. Português como Língua Estrangeira: o fazer intercultural nas aulas de LE1. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire\\_anais/anais-30.pdf](http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-30.pdf) Acesso em: 16/03/2016

**VILAÇA**, Márcio Luiz Corrêa Vilaça. Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78> Acesso em: 06/04/2016

**SOUZA**, Maria Verúcia. A arquitetura de um material didático: Avaliando um dos pilares de um curso de português como língua estrangeira. Brasília, 2003.

## **ANEXO - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS**

### **1. Ficha de avaliação de materiais didáticos**

Adaptação do Roteiro para avaliação de dicionários de Língua comum e de dicionários ou glossários científicos e técnicos (FAULSTICH, 1998) e da Ficha de Avaliação de Material Didático (DIAS, 2007)

**Título:** Falar... Ler...Escrever... português: Um curso de Português para estrangeiros

**Autor:** Emma Eberlin O. F. Lima, Samira A. Iunes

**Editora:** EPU

**Edição:** Primeira

**Data:** 1999

**Local de publicação:** São Paulo

**Volume(s):** Único

### **1. Sobre a apresentação da obra pelo autor**

1. Há introdução na qual apareçam claramente:

1. Quais os objetivos da obra?

Aparecem os objetivos da obra, que é desenvolver a falar, a escrita e a leitura da/em língua portuguesa.

2. Qual o público para o qual o conteúdo se dirige?  
O público alvo da obra é adolescente a partir do 13 anos e adultos.

### 3. Sobre a edição e publicação

- a) Recomenda-se a edição e a publicação da obra?  
Não, ela está ultrapassada e trabalha muito superficialmente a fala.

- b) Quais serão os principais pontos de difusão da obra?  
O principal ponto de difusão da obra é desenvolvimento da leitura e escrita do aluno/aprendiz.

<b>Sobre a apresentação material da obra</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Há prefácio redigido por personalidade reconhecida na área? Científica e técnica?	X		
As ilustrações, se houver, estão adequadas à microestrutura informacional?	X		
A obra contempla uma só língua? Mais de uma?	X		
O formato do material didático permite manuseio prático e fácil?		X	
A obra está editada em suporte informatizado?			X
A qualidade do acabamento garante a sua durabilidade?		X	
O sistema de abreviações e de símbolos aparece corretamente no corpo do texto?			X
A obra possui ampla divulgação?		X	

<b>Aspectos gráficos-editoriais</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
A unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos comunicativos básicos.	X		
Elementos de realce (negrito, letras maiúsculas, fonte diferente da usada no corpo do texto, sombreamentos, linhas simples ou duplas etc.) foram utilizados para	X		

destacar os títulos e subtítulos.			
A disposição de títulos e subtítulos realça a mudança de assunto/atividade ou tarefa.	X		
Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque, etc.) ao longo de toda a unidade.	X		
O tamanho das letras/fontes é adequado ao público alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos mais novos).	X		
Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno. (ilustração)			X
Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos.		X	
Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara e agradável da informação.	x		

<b>Autonomia dos alunos</b>			
O aluno é incentivado a fazer uso das estratégias cognitivas, afetivas, sociais e metacognitivas, ao longo de todo o processo de aprendizagem por meio da obra.		X	
O aluno é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra do que foi lido e/ou ouvido.			X
O aluno é incentivado a ler/ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, "sitcoms" e sites são fornecidas para este fim.			X
Atividades que propõem o trabalho em grupos/duplas aparecem.		X	

## Parte: 2 Compreensão Escrita

<b>Textos e Aspectos textuais</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.).		X	
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: Internet, livros, revistas, jornais etc.).		X	
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).	X		

Adequação dos temas explorados ao público-alvo.	X		
Diversidade de contextos culturais (cultura brasileira sem estereótipo).		X	
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.			X

<b>Atividades de compreensão escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.).	X		
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.	X		
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.		X	
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de leitura com interação entre os alunos.			X
Relacionamento das atividades de compreensão com outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral, aspectos léxico-gramaticais), leitura extensiva e projetos de pesquisa.		X	

### Parte 3: Produção Escrita

<b>Princípios subjacentes ao processo de escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto).		X	
A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto.			X
A produção textual é um processo colaborativo.			X

<b>Atividade de produção textual</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
As atividades propostas envolvem contextos reais dos brasileiros e refletem situações de interação pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia		X	
As atividades propostas para a produção escrita fundamenta-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.	X		

As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, para qual propósito, onde o texto será produzido e como a mensagem vai ser organizada internamente, assim como as decisões sobre como produzir um <i>layout</i> adequado).	X		
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a Internet, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual.			X
As atividades de “feedback” como um importante aspecto no processo de aperfeiçoamento do texto.			X

#### Parte 4: Compreensão Oral

Textos, aspectos textuais e processo de compreensão oral	Sim	Parc.	Não
Ouvir é um processo interativo presente nas atividades ao longo da obra (relações ouvinte-texto-contexto)			X
Diversidades de atos de fala (conversas e/ou diálogos com funções sócio-comunicativas diversas: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.).	X		
Há presença de “ruídos” (sons) que mostra onde se passa o evento comunicativo.	X		
Diversidade de registros (formais, informais, uso de gírias e expressões do dia-a-dia).			X
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).	X		

Atividades de compreensão oral	Sim	Parc.	Não
O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-escuta.			X
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.		X	
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto oral.		X	
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de compreensão oral.			X

#### Parte 5: Produção Oral

<b>Atividades de produção oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Falar é um processo interativo (relações ouvinte-falante-texto-contexto).	X		
Atividades de compreensão incentivem o uso do conhecimento anterior dos falantes.	X		
Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (“role plays”, entrevistas, debate, conversa guiada, conversa livre etc.).		X	
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar/recusar um convite etc.).			X
Desenvolvimento da pronúncia na língua alvo.			X
Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua alvo			X
Contato com a variação linguística do Brasil, sem estereótipos.			X

## Ficha de avaliação de materiais didáticos

Adaptação do Roteiro para avaliação de dicionários de Língua comum e de dicionários ou glossários científicos e técnicos (FAULSTICH, 1998) e da Ficha de Avaliação de Material Didático (DIAS, 2007)

**Título:** Novo Avenida Brasil 1: Curso básico para estrangeiros

**Autor:** Emma Eberlin O. F. Lima et al.

**Editora:** EPU

**Edição:** Primeira

**Data:** 2008

**Local de publicação:** São Paulo

**Volume(s):** primeiro volume

### 1. Sobre a apresentação da obra pelo autor

1. Há introdução na qual apareçam claramente:

a) Quais os objetivos da obra?

O principal objetivo é o desenvolvimento comunicativo do aluno.

b) Qual o público para o qual o conteúdo se dirige?

O público alvo é estrangeiro, não tem faixa etária específica.

### 2. Sobre a edição e publicação

1. Recomenda-se a edição e a publicação da obra?

Sim, pois atende a proposta comunicativa do aluno, apesar de alguns aspectos que podem ser aprimorados.

2. Quais serão os principais pontos de difusão da obra?

O desenvolvimento comunicativo do aluno.

Sobre a apresentação material da obra	Sim	Parc.	Não
Há prefácio redigido por personalidade reconhecida na área? Científica e técnica?	X		
	X		

As ilustrações, se houver, estão adequadas à microestrutura informacional?			
A obra contempla uma só língua? Mais de uma?	X		
O formato do material didático permite manuseio prático e fácil?		X	
A obra está editada em suporte informatizado?			X
A qualidade do acabamento garante a sua durabilidade?		X	
O sistema de abreviações e de símbolos aparece corretamente no corpo do texto?			X
A obra possui ampla divulgação?		X	

<b>Aspectos gráficos-editoriais</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
A unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos comunicativos básicos.	X		
Elementos de realce (negrito, letras maiúsculas, fonte diferente da usada no corpo do texto, sombreamentos, linhas simples ou duplas etc.) foram utilizados para destacar os títulos e subtítulos.	X		
A disposição de títulos e subtítulos realça a mudança de assunto/atividade ou tarefa.	X		
Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque, etc.) ao longo de toda a unidade.	X		
O tamanho das letras/fontes é adequando ao público alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos mais novos).	X		
Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno. (ilustração)	X		
Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos.	X		
Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara e agradável da informação.	X		

<b>Autonomia dos alunos</b>			
-----------------------------	--	--	--

O aluno é incentivado a fazer uso das estratégias cognitivas, afetivas, sociais e metacognitivas, ao longo de todo o processo de aprendizagem por meio da obra.	X		
O aluno é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra do que foi lido e/ou ouvido.	X		
O aluno é incentivado a ler/ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, "sitcoms" e sites são fornecidas para este fim.			X
Atividades que propõem o trabalho em grupos/duplas aparecem.	X		

## Parte: 2 Compreensão Escrita

<b>Textos e Aspectos textuais</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.).	X		
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: Internet, livros, revistas, jornais etc.).	X		
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).	X		
Adequação dos temas explorados ao público-alvo.	X		
Diversidade de contextos culturais (cultura brasileira sem estereótipo).			X
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.		X	

<b>Atividades de compreensão escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.).	X		
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.		X	
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.		X	
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de leitura com interação entre os alunos.		X	

Relacionamento das atividades de compreensão com outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral, aspectos léxico-gramaticais), leitura extensiva e projetos de pesquisa.	X		
--	---	--	--

### Parte 3: Produção Escrita

<b>Princípios subjacentes ao processo de escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto).	X		
A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto.			X
A produção textual é um processo colaborativo.			X

<b>Atividade de produção textual</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
As atividades propostas envolvem contextos reais dos brasileiros e refletem situações de interação pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia		X	
As atividades propostas para a produção escrita fundamenta-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.	X		
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, para qual propósito, onde o texto será produzido e como a mensagem vai ser organizada internamente, assim como as decisões sobre como produzir um <i>layout</i> adequado).	X		
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a Internet, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual.			X
As atividades de “feedback” como um importante aspecto no processo de aperfeiçoamento do texto.			X

### Parte 4: Compreensão Oral

<b>Textos, aspectos textuais e processo de compreensão oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Ouvir é um processo interativo presente nas atividades ao longo da obra (relações ouvinte-texto-contexto)			X
Diversidades de atos de fala (conversas e/ou diálogos com funções sócio-comunicativas diversas: cumprimentar,	X		

despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.).			
Há presença de “ruídos” (sons) que mostra onde se passa o evento comunicativo.	X		
Diversidade de registros (formais, informais, uso de gírias e expressões do dia-a-dia).		X	
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).	X		

<b>Atividades de compreensão oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-escuta.	X		
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.		X	
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto oral.		X	
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de compreensão oral.			X

### **Parte 5: Produção Oral**

<b>Atividades de produção oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Falar é um processo interativo (relações ouvinte-falante-texto-contexto).	X		
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes.	X		
Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (“role plays”, entrevistas, debate, conversa guiada, conversa livre etc.).	X		
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar/recusar um convite etc.).	X		
Desenvolvimento da pronúncia na língua alvo.			X
Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua alvo			X
Contato com a variação linguística do Brasil, sem estereótipos.			X

### **3 Ficha de avaliação de materiais didáticos**

Adaptação do Roteiro para avaliação de dicionários de Língua comum e de dicionários ou glossários científicos e técnicos (FAULSTICH, 1998) e da Ficha de Avaliação de Material Didático (DIAS, 2007).

**Título:** Interagindo em Português: textos e visões do Brasil

**Autor:** Eunice Ribeiro Henriques/ Daniele Marcelle Granier

**Editora:** Thesaurus

**Edição:** Única

**Data:** 2011

**Local de publicação:** Brasília

**Volume(s):** Primeiro Volume

## 1. Sobre a apresentação da obra pelo autor

1. Há introdução na qual apareçam claramente:

a) Quais os objetivos da obra?

As autoras escrevem detalhadamente os objetivos da obra como um todo e de cada sessão das unidades do livro, sendo principal dele a interação entre os estudantes e o professor.

b) Qual o público para o qual o conteúdo se dirige?

O público alvo é jovens e adultos interessados em aprender/adquirir o português efetivamente usado no Brasil.

## 2. Sobre a edição e publicação

a) Recomenda-se a edição e a publicação da obra?

Sim, mas ela precisaria rever a autonomia do aluno em relação aos objetivos da obra.

b) Quais serão os principais pontos de difusão da obra?

A interação entre os alunos e o professor nas aulas.

Sobre a apresentação material da obra	Sim	Parc.	Não
Há prefácio redigido por personalidade reconhecida na área? Científica e técnica?	X		
As ilustrações, se houver, estão adequadas à microestrutura informacional?		X	
A obra contempla uma só língua?			X
O formato do material didático permite manuseio prático e fácil?	X		
A obra está editada em suporte informatizado?			X
A qualidade do acabamento garante a sua durabilidade?	X		
O sistema de abreviações e de símbolos aparece corretamente no corpo do texto?			X
A obra possui ampla divulgação?		X	

Aspectos gráficos-editoriais	Sim	Parc.	Não
A unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos comunicativos básicos.	X		

Elementos de realce (negrito, letras maiúsculas, fonte diferente da usada no corpo do texto, sombreamentos, linhas simples ou duplas etc.) foram utilizados para destacar os títulos e subtítulos.	X		
A disposição de títulos e subtítulos realça a mudança de assunto/atividade ou tarefa.		X	
Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque, etc.) ao longo de toda a unidade.	X		
O tamanho das letras/fontes é adequado ao público alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos mais novos).	X		
Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno. (ilustração)			X
Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos.		X	
Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara e agradável da informação.	X		

<b>Autonomia dos alunos</b>			
O aluno é incentivado a fazer uso das estratégias cognitivas, afetivas, sociais e metacognitivas, ao longo de todo o processo de aprendizagem por meio da obra.			X
O aluno é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra do que foi lido e/ou ouvido.			X
O aluno é incentivado a ler/ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, "sitcoms" e sites são fornecidas para este fim.		X	
Atividades que propõem o trabalho em grupos/duplas aparecem.			X

## Parte: 2 Compreensão Escrita

<b>Textos e Aspectos textuais</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.).	X		
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: Internet, livros, revistas, jornais etc.).		X	
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).		X	
Adequação dos temas explorados ao público-alvo.	X		
Diversidade de contextos culturais (cultura brasileira sem			X

estereótipo).			
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.	X		
Contato com a Variação Linguística do Brasil, sem estereótipos.	X		

<b>Atividades de compreensão escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.).	X		
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.		X	
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.			X
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de leitura com interação entre os alunos.	X		
Relacionamento das atividades de compreensão com outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral, aspectos léxico-gramaticais), leitura extensiva e projetos de pesquisa.			X

### Parte 3: Produção Escrita

<b>Princípios subjacentes ao processo de escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto).		X	
A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto.			X
A produção textual é um processo colaborativo.		X	

<b>Atividade de produção textual</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
As atividades propostas envolvem contextos reais dos brasileiros e refletem situações de interação pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia	X		
As atividades propostas para a produção escrita fundamenta-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.	X		

As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, para qual propósito, onde o texto será produzido e como a mensagem vai ser organizada internamente, assim como as decisões sobre como produzir um <i>layout</i> adequado).	X		
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a Internet, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual.			X
As atividades de “feedback” como um importante aspecto no processo de aperfeiçoamento do texto.			X

#### Parte 4: Compreensão Oral

Textos, aspectos textuais e processo de compreensão oral	Sim	Parc.	Não
Ouvir é um processo interativo presente nas atividades ao longo da obra (relações ouvinte-texto-contexto)	X		
Diversidades de atos de fala (conversas e/ou diálogos com funções sócio-comunicativas diversas: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.).			X
Há presença de “ruídos” (sons) que mostra onde se passa o evento comunicativo.	X		
Diversidade de registros (formais, informais, uso de gírias e expressões do dia-a-dia).		X	
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).			

Atividades de compreensão oral	Sim	Parc.	Não
O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-escuta.	X		
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.	X		
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto oral.			X
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de compreensão oral.		X	

#### Parte 5: Produção Oral

<b>Atividades de produção oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Falar é um processo interativo (relações ouvinte-falante-texto-contexto).	X		
Atividades de compreensão incentivem o uso do conhecimento anterior dos falantes.		X	
Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (“role plays”, entrevistas, debate, conversa guiada, conversa livre etc.).	X		
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar/recusar um convite etc.).			X
Desenvolvimento da pronúncia na língua alvo.			X
Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua alvo			X
Contato com a variação linguística do Brasil, sem estereótipos.		X	

#### **4- Ficha de avaliação de materiais didáticos**

Adaptação do Roteiro para avaliação de dicionários de Língua comum e de dicionários ou glossários científicos e técnicos (FAULSTICH, 1998) e da Ficha de Avaliação de Material Didático (DIAS, 2007)

**Título:** Bem vindo!: A língua portuguesa no mundo da comunicação

**Autor:** Susanna Florissi; Maria Harumi Otuki de Ponce; Sílvia R. B. Andrade Burim

**Editora:** Special Book Services Livraria

**Edição:** Sexta Edição atualizada

**Data:** 2004

**Local de publicação:** São Paulo

**Volume(s):** Primeiro volume

##### **1. Sobre a apresentação da obra pelo autor**

1. Há introdução na qual apareçam claramente:

a) Quais os objetivos da obra?

No livro há uma apresentação que diz o objetivo central da obra, que é a comunicação.

b) Qual o público para o qual o conteúdo se dirige?

Ele é um livro “para quem quer aprender o português como ele é”, segundo a apresentação do próprio.

## 2. Sobre a edição e publicação

1. Recomenda-se a edição e a publicação da obra?

Em partes, pois ele poder trabalhar mais alguns aspectos, como a produção oral e escrita e trazer mais exercícios. Um ponto que se deve ter cuidado é que a obra diz que ensina o português como ele é falado, porém a obra não engloba as variações linguísticas.

2. Quais serão os principais pontos de difusão da obra?

A obra tem como objetivo principal o desenvolvimento da comunicação.

Sobre a apresentação material da obra	Sim	Parc.	Não
Há prefácio redigido por personalidade reconhecida na área? Científica e técnica?			X
As ilustrações, se houver, estão adequadas à microestrutura informacional?	X		
A obra contempla uma só língua? Mais de uma?	X		
O formato do material didático permite manuseio prático e fácil?		X	
A obra está editada em suporte informatizado?	X		
A qualidade do acabamento garante a sua durabilidade?		X	
O sistema de abreviações e de símbolos aparece corretamente no corpo do texto?	X		
A obra possui ampla divulgação?	X		

Aspectos gráficos-editoriais	Sim	Parc.	Não
A unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos comunicativos básicos.	X		
Elementos de realce (negrito, letras maiúsculas, fonte diferente da usada no corpo do texto, sombreamentos, linhas simples ou duplas etc.) foram utilizados para destacar os títulos e subtítulos.	X		
A disposição de títulos e subtítulos realça a mudança de assunto/atividade ou tarefa.	X		
Há coerência de normas gráficas (típos e tamanhos de fontes, elementos de destaque, etc.) ao longo de toda a unidade.	X		
O tamanho das letras/fontes é adequando ao público alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos	X		

mais novos).			
Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno. (ilustração)	X		
Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos.		X	
Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara e agradável da informação.		X	

<b>Autonomia dos alunos</b>			
O aluno é incentivado a fazer uso das estratégias cognitivas, afetivas, sociais e metacognitivas, ao longo de todo o processo de aprendizagem por meio da obra.	X		
O aluno é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra do que foi lido e/ou ouvido.		X	
O aluno é incentivado a ler/ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, "sitcoms" e sites são fornecidas para este fim.			X
Atividades que propõem o trabalho em grupos/duplas aparecem.	X		

## Parte: 2 Compreensão Escrita

<b>Textos e Aspectos textuais</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos, etc.).		X	
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: Internet, livros, revistas, jornais etc.).		X	
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).	X		
Adequação dos temas explorados ao público-alvo.	X		
Diversidade de contextos culturais (cultura brasileira sem estereótipo).	X		
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.			X

<b>Atividades de compreensão escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas,	X		

soluções de problema etc.).			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.	X		
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.		X	
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de leitura com interação entre os alunos.	X		
Relacionamento das atividades de compreensão com outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral, aspectos léxico-gramaticais), leitura extensiva e projetos de pesquisa.		X	

### Parte 3: Produção Escrita

<b>Princípios subjacentes ao processo de escrita</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto).	X		
A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto.			X
A produção textual é um processo colaborativo.		X	

<b>Atividade de produção textual</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
As atividades propostas envolvem contextos reais dos brasileiros e refletem situações de interação pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia.		X	
As atividades propostas para a produção escrita fundamentam-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.		X	
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, para qual propósito, onde o texto será produzido e como a mensagem vai ser organizada internamente, assim como as decisões sobre como produzir um <i>layout</i> adequado).		X	
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a Internet, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual.			X
As atividades de “feedback” como um importante aspecto no			X

processo de aperfeiçoamento do texto.			
---------------------------------------	--	--	--

#### Parte 4: Compreensão Oral

<b>Textos, aspectos textuais e processo de compreensão oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Ouvir é um processo interativo presente nas atividades ao longo da obra (relações ouvinte-texto-contexto)		X	
Diversidades de atos de fala (conversas e/ou diálogos com funções sócio-comunicativas diversas: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.).	X		
Há presença de “ruídos” (sons) que mostra onde se passa o evento comunicativo.	X		
Diversidade de registros (formais, informais, uso de gírias e expressões do dia-a-dia).			X
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.).	X		

<b>Atividades de compreensão oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-escuta.		X	
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.	X		
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto oral.			X
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vistas em relação ao texto de compreensão oral.			X

#### Parte 5: Produção Oral

<b>Atividades de produção oral</b>	<b>Sim</b>	<b>Parc.</b>	<b>Não</b>
Falar é um processo interativo (relações ouvinte-falante-texto-contexto).	X		
Atividades de compreensão incentivem o uso do conhecimento anterior dos falantes.			X
Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (“role plays”, entrevistas, debate, conversa guiada, conversa livre etc.).	X		

Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar/recusar um convite etc.).	X		
Desenvolvimento da pronúncia na língua alvo.		X	
Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua alvo			X
Contato com a variação linguística do Brasil, sem estereótipos.			X