

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC - SP  
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E  
EXTENSÃO – COGEAE  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO BONS NEGÓCIOS: REFLEXÕES E  
FUNCIONALIDADE.

Aluna: Fernanda de Seixas Benichio

São Paulo, Março de 2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC - SP  
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E  
EXTENSÃO – COGEAE  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO BONS NEGÓCIOS: REFLEXÕES E  
FUNCIONALIDADE.

Aluna: Fernanda de Seixas Benichio

Monografia apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo –  
PUC-SP, como requisito parcial para  
obtenção do título de Especialista em  
Língua Portuguesa, sob orientação da  
Profa. Dra. Aparecida Regina Borges  
Sellan.

São Paulo, Março de 2015

Agradeço à Profa. Dra. Aparecida Regina Borges Sellan, orientadora desta pesquisa, por acreditar no meu projeto. Aos meus pais, pelo incentivo que sempre me dão e ao meu namorado, André, pela paciência e parceria em todos os momentos.

## SUMÁRIO

Resumo.....	5
Considerações iniciais.....	6
<b>Capítulo 1: O livro didático.....</b>	<b>8</b>
1.1 Funções, vantagens e desvantagens.....	8
1.2 Livros didáticos de PLE: breve histórico; panorama geral; usos, críticas e sugestões, segundo os autores.....	9
<b>Capítulo 2: O ensino de PLE no Brasil: panorama geral, histórico e contexto atual.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 3: Os gêneros textuais (GT).....</b>	<b>16</b>
3.1 Breve definição.....	16
3.2 Os gêneros textuais nos livros didáticos de PLE.....	17
3.3 Descrições da apresentação do livro didático Bons Negócios.....	18
3.4 Identificações dos gêneros textuais presentes no livro didático Bons Negócios.....	21
<b>Capítulo 4: A análise.....</b>	<b>23</b>
4.1 Análises dos gêneros textuais identificados no livro didático Bons Negócios.....	23
4.2 Discussões dos resultados.....	44
Considerações finais.....	47
Referências bibliográficas.....	49

## RESUMO

Para este estudo, tivemos por tema os gêneros textuais (GTs) presentes em livros didáticos (LD) para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). Os objetivos estabelecidos para a pesquisa visaram 1- investigar como os GTs estão inseridos e como são explorados no LD; 2- analisar se esses gêneros atendem de maneira satisfatória aos objetivos de ensino e aprendizagem do PLE; 3- verificar se os autores cumprem com o objetivo esboçado na apresentação do LD. Justificamos a pesquisa pela importância atribuída aos gêneros para o ensino de línguas em geral. Em se tratando de ensino de língua estrangeira- como é o caso deste trabalho sobre o ensino de português - PLE - especificamente, acreditamos serem os GTs de suma importância para o desenvolvimento dos diferentes aprendizados e das diferentes competências esperadas no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, selecionamos como objeto de análise o livro *Bons Negócios*. Nele, encontramos um universo a ser explorado que pode ampliar nosso conhecimento sobre alguns conceitos já existentes com o intuito mais global de contribuir com o ensino e a pesquisa do processo educativo do PLE no Brasil.

Os resultados obtidos possibilitaram-nos refletir sobre o potencial dos gêneros no LD de PLE, a fim de situar melhor o leitor e de justificar a importância do trabalho com os GTs, quando bem explorados. Para nossas análises, selecionamos os gêneros encontrados no livro *Bons Negócios*, os quais de alguma forma se relacionam à temática de negócios, enfoque dado no livro. Após, foi observada a frequência da aparição de cada gênero, para verificar a variedade e as atividades propostas para os diferentes GTs, nas diferentes situações em que aparecem. A última etapa da análise consistiu em uma breve descrição analítica e crítica sobre como as atividades relacionadas a cada GT foram propostas, a fim de, finalmente, investigar a funcionalidade do trabalho realizado. Nossas análises apontaram que os gêneros identificados, majoritariamente, não apresentaram um trabalho suficiente, apesar da abundante presença dos GTs em todo o livro. Grande parte das propostas visou o trabalho sistemático e estruturalista e, dessa forma, os GTs acabaram descaracterizados e serviram mais de pretexto para a gramática, ou para praticar a oralidade e a escrita, do que conduzir a um olhar menos prático, como atentar às características socioculturais do brasileiro.

### **Considerações iniciais**

A presente pesquisa, cujo tema trata dos Gêneros Textuais (GT) presentes em livros didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE), mais especificamente o livro *Bons Negócios*, teve por objetivos investigar como os GTs aparecem e são explorados no livro didático (LD) citado e analisar se esses gêneros atendem de maneira satisfatória aos objetivos de ensino e aprendizagem do PLE, considerando a importância dos gêneros no processo. Foi necessário verificar se os autores cumprem de fato com o objetivo esboçado na apresentação inicial do livro *Bons Negócios*.

O interesse pelo tema se deu pelo crescente aumento da importância do ensino de PLE no Brasil, pela relevância que tem o LD no processo de ensino e aprendizagem da língua, o aumento na produção de LD na área e a crescente necessidade de análise de tais materiais a fim de orientar novas produções e contribuir para a área.

Ao partir da abordagem comunicativa, observamos que há a necessidade de situar o sujeito na língua e ensinar mais a vivência do que o sistema linguístico (Almeida Filho, 1993), daí decorre a importância do uso dos gêneros textuais, entendendo-os como elementos capazes de levar o aprendiz a interagir com a linguagem em situações reais de uso. Ainda sobre o GT, Tosatti (2009) afirma que ele é coerente com a proposta de encorajar o aluno a participar das atividades sociais, além de facilitar o processo de inserção do aprendiz na língua alvo. Portanto, aos materiais didáticos cabe promover tais situações de comunicação próximas do real.

Há duas abordagens reconhecidas no ensino de língua estrangeira, uma formal/sistêmica/estrutural e outra comunicativa ou interativa/construcional. A segunda é a que merecerá atenção neste trabalho, uma vez que reconhecemos que é a que tem norteado o ensino e a pesquisa na área. Consideramos que o aluno não é um receptor passivo do conhecimento, mas sim um agente ativo, com diversos recursos para a aprendizagem. A partir do viés comunicativo, portanto, a teoria sócio-interacionista proposta por Vygotsky (2007) faz todo sentido, uma vez que pressupõe um processo de aprendizagem social pautado na interação do aprendiz como sujeito ativo cujo desenvolvimento é construído em um ambiente que é histórico e social.

Para Bakhtin (2006), os gêneros textuais são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, vinculados a situações típicas da comunicação social e que nos são transmitidos de maneira semelhante à forma como nos chega a língua materna. Marcuschi (2002), baseado em Bakhtin, defende os GTs como práticas sociais e históricas e, portanto, profundamente relacionados à vida cultural e social. Para o autor, os gêneros não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, mas sim sócio-comunicativos e funcionais que, por vezes, é a forma que o determina. Assim, nesta pesquisa consideraremos o LD como suporte do GT que, desse modo, o determinará.

A metodologia aplicada está baseada no aporte teórico, que conta com 4 capítulos, subdivididos em itens – o primeiro capítulo aborda o livro didático de língua estrangeira e, em seguida, trata especificamente do LD de PLE; o segundo capítulo trabalha o ensino de PLE no Brasil, traçando um panorama geral e histórico; o capítulo três apresenta uma breve definição do conceito de gênero textual; em seguida, trata especificamente do GT no LD de PLE; depois, apresenta o livro didático Bons Negócios, objeto desta pesquisa, a partir da descrição da apresentação esboçada no início do material; por fim, ainda no mesmo capítulo, em item 3.4, apresenta, em forma de tabela, a identificação dos GTs presentes no LD, com especial atenção aos gêneros relacionados ao mundo dos negócios, já que esta é a abordagem e o público alvo do material. Finalmente, no quarto e último capítulo, é feita a análise de cada um dos gêneros destacados na tabela para que, em último subitem, seja feita uma discussão geral dos resultados da análise.

## **Capítulo1- O livro didático**

O primeiro capítulo desta pesquisa tem como objeto o livro didático de maneira geral e, inicialmente, em item 1.1, são apresentadas algumas reflexões acerca de suas funções, vantagens e desvantagens. Posteriormente, em item subsequente, é destacado o livro didático de PLE a partir de uma perspectiva histórica, que tratará dos usos dos materiais, de algumas crítica e sugestões, segundo alguns autores investigados.

### **1.1. Funções, vantagens e desvantagens.**

Os livros didáticos ocupam papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras (LE), seja ela qual for; porém, quando ele é o único recurso, mostra-se insuficiente podendo prejudicar o percurso de ensino e aprendizado da língua e até conduzir ao insucesso. Para Silva (2009), a autonomia é peça chave para o sucesso e “um processo de ensino e aprendizagem que seja bem sucedido deve levar o aprendente a prosseguir autonomamente no seu aprendizado, uma vez que ninguém pode perpetuar o papel como aluno” (p. 57). Dessa forma, deve haver consciência do professor e do aluno ao adotar um LD, o que levará “a uma relação de envolvimento com ele” (p. 57) e, portanto, a uma vontade por parte do usuário que interferirá diretamente na utilização, levando-o, por exemplo, a ir além do material. (SILVA, 2009: 59).

Silva argumenta favoravelmente ao uso de materiais autênticos como forma de fomentar a autonomia dos alunos. “(...) ressalta a importância do papel dos textos autênticos no fomento da autonomia, uma vez que eles lançam mão de estratégias cognitivas que não distinguem o aprendizado da língua do uso da língua” (SILVA, 2009: 60). Assim, o LD por si só é insuficiente, mas se utilizado com autonomia, inclusive na escolha, pode ser útil e desenvolver de fato sua função no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Sobre as funções dos LDs, destaca-se o aspecto motivacional, uma vez que o livro é capaz de despertar o interesse dos alunos e levá-los a investigações independentes. Além disso, “servem de fio condutor, que proporciona uma certa estrutura de aprendizagem importante” (SILVA, 2009: 74) e ajudam o professor na elaboração das aulas, servindo assim, como material de apoio para todos os envolvidos no processo. A autora conclui que os LDs não são dispensáveis, no

entanto, “é preciso que deixem de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e passem a ser um apoio para tal finalidade” (SILVA, 2009: 75).

Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) destacam algumas vantagens e desvantagens no uso do LD em aulas de LE: dá autonomia ao professor e ao aluno e estrutura o curso; desenvolve gradativamente diferentes competências; apresenta textos e tarefas apropriados aos níveis dos estudantes; é o modo mais barato de proporcionar material ao aluno; é prático; e pode funcionar como um guia didático. Como pontos negativos, apontam para a inadequação inerente a qualquer livro didático, já que cada aluno possui suas particularidades e é impossível um livro que apresente tal heterogeneidade; o livro pode também limitar o trabalho do professor, inibindo sua iniciativa e criatividade.

Ferro e Bergamann (2008) também apresentam críticas relevantes ao mencionar que, muitas vezes, esses materiais são produzidos visando a realização de exames, como avaliações ou provas de vestibular e, desta forma, incentivam um aprendizado mecânico de memorização; é uma ferramenta “já pensada” para o professor, o que pode limitar sua ação; está distante das realidades do professor e do aluno; prioriza determinados aspectos em detrimento de outros; trata os conteúdos de maneira unidirecional e não permite interpretações e inferências. Para os autores, “a solução é a adoção criteriosa de materiais, além da interferência direta do professor no enriquecimento dos conteúdos e das atividades praticadas em sala.” (FERRO e BERGAMANN, 2009: 28).

## **1.2. Livros didáticos de PLE: breve histórico; panorama geral; usos, críticas e sugestões, segundo os autores.**

Os livros didáticos de PLE existentes no mercado hoje, ainda que apresentem cada vez mais uma evolução no que se refere à produção e à qualidade de abordagem, são ainda precários e insuficientes. Diversos autores e pesquisadores já publicaram análises com diferentes abordagens sobre os livros de PLE. Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009:278) apresentam “alguns aspectos recorrentes nos LDs em questão”, analisando os livros a partir da abordagem do desenvolvimento das quatro habilidades – produção e compreensão orais e escritas. Fazem isso, primeiramente, observando cada uma delas em separado.

Os autores reconhecem o avanço que se deu na produção oral, nos livros mais atuais comparados aos antigos, porém também reconhecem que necessitamos de mais avanços e mencionam que

É possível, assim, notar avanços em relação aos materiais mais antigos, nos quais a produção oral se restringe a frases descontextualizadas, cujo objetivo principal é a sistematização gramatical (...). Apesar desses avanços, ainda observamos que a produção oral carece de um trabalho mais apropriado(...). Ainda que tais atividades sejam de extrema importância, sentimos falta de momentos que focalizem de maneira mais analítica os diferentes aspectos da oralidade, avaliados, por exemplo, no exame Celpe-Bras através dos critérios: competência interacional, fluência, pronúncia, adequação lexical, adequação gramatical e compreensão oral. (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009: 279).

Eles destacam também a importância em trabalhar diferentes gêneros orais e ressaltam “que não é possível observar nos LDs um trabalho com diferentes gêneros orais, uma vez que a produção limita-se, na maioria das vezes, a discussões a partir de determinados tópicos.” (2009: 280). Desta forma, portanto, a diversidade de gêneros deve variar de acordo com o público e, assim, uma abordagem com foco exclusivo em aspectos gramaticais e lexicais, por exemplo, pode comprometer a fluência.

Sobre a compreensão oral, igualmente reconhecem um avanço, já que nas produções atuais os livros, em sua maioria, vêm acompanhados de CDs; porém, apontam que essa ainda é uma habilidade considerada secundária e que

Esse é o caso das gravações dos textos e diálogos presentes no livro do aluno, que em geral, não visam ao desenvolvimento da compreensão oral em si, mas à fixação de estruturas gramaticais ou ao reconhecimento de sons para a produção oral. (DINIZ, STRADIOTTI, SCARAMUCCI, 2009: 280).

Sugerem, contudo, que a compreensão oral faz-se por meio de um processo ativo e interativo de construção de sentidos, o que pressupõe uma abordagem pautada em textos orais de diferentes gêneros – entrevistas, reportagens de rádios ou de TV, anúncios etc. Além das atividades em si, afirmam a importância de uma abordagem prévia, com atividades que antecipem o áudio que será ouvido. Consideram, por fim, que “a falta de insumos autênticos é bastante problemática”, já que há uma grande distância entre os áudios presentes nos LDs e as situações reais de uso da língua.

Sobre a produção escrita, os mesmos autores afirmam ser negligenciada nos LDs, devido a uma má compreensão do que é a competência comunicativa,

que acaba por considerar apenas a oralidade. Nos raros casos em que há uma abordagem dessa competência, está limitada à elaboração de frases descontextualizadas ou diálogos, que visam apenas trabalhar aspectos gramaticais. Outras vezes, as propostas visam apenas abordar questões lexicais ou gramaticais e, portanto, concluem que as produções de PLE devem considerar a escrita como uma habilidade a ser trabalhada com base nos diferentes gêneros textuais existentes, de acordo com a realidade do aluno.

No que se refere à compreensão escrita, consideram inconcebível, com tantas pesquisas já desenvolvidas na área de leitura, tratar a escrita sob uma perspectiva exclusivamente da decodificação. Assim, afirmam que a escrita deve ser “um processo ativo de construção de sentidos” (p. 283). Para tanto, sugerem a revisão das concepções tradicionais de texto e “desenvolver entre os alunos diferentes estratégias de leitura” (p. 283). Além disso, é necessário também considerar o gênero do texto, seu funcionamento, bem como “a análise de mecanismos de coesão, a percepção de relações intertextuais, a identificação de marcas reveladoras da posição de produção do texto, entre outros.” (p. 284).

Finalmente, indicam abordagens mais contemporâneas presente em alguns LDs, que tratam as diferentes habilidades de maneira integrada. Isso ocorre, principalmente, com as habilidades oral e escrita; entretanto, as análises feitas apontaram que, em muitos casos, a integração não ocorre de fato, “já que a leitura funciona como habilidade auxiliar, aparecendo como elemento motivador para uma discussão oral”. (p. 288).

Os gêneros textuais estão muito presentes nas abordagens educacionais contemporâneas para o ensino de Português como Língua Materna (PLM) e não é diferente com o LD para o ensino de PLE. Professores, pesquisadores e autores reconhecem a importância dessa estrutura para o ensino de LE e, portanto, a importância de sua presença nos materiais e LDs produzidos. Sendo assim, as concepções de ensino de LE, de modo geral, não aceitam mais uma abordagem que trata a língua desvinculada de seu contexto real de uso. Portanto, ao considerar os Gêneros Textuais (GT) como estruturas que compõem um texto, oral ou escrito, socialmente reconhecidos, verifica-se que tais estruturas são fundamentais nas práticas de ensino e aprendizagem de LE. Para Dell’Isola (2009: 99),

Professores de LE almejam oferecer condições para que seus aprendizes sejam capazes de usar plenamente a língua-alvo. Para isso, é preciso investir em um ensino que promova a compreensão de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo. O trabalho com GTs certamente favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão auditiva e produção de textos orais e escritos na língua alvo.

## **Capítulo 2- O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil: panorama geral, histórico e contexto atual.**

O segundo capítulo desta pesquisa trata do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil e, para isso, traçará um panorama histórico, que vai desde os tempos coloniais até os dias atuais.

O ensino de PLE existe como prática, segundo Almeida Filho (2011), desde o início colonial, porém a área é reconhecida do ponto de vista acadêmico-científico há pouco mais de 20 anos e “a atividade de ensinar modernamente o PLE tem pouco mais de 50 anos, se considerarmos a publicação do livro pioneiro de Mercedes Marchand em Porto Alegre, em 1957.” (Almeida Filho, 2009: 93).

Almeida Filho (2009) faz uma cronologia do ensino/aprendizagem de LE e de PLE remontando desde os tempos de colônia até os dias atuais. O autor lembra que “houve ensino de Português nos Colégios que se seguiram à fundação ao Colégio de Salvador, fundado em 1550 (...).” (p. 97). Logo depois, foi fundado também, pelos jesuítas, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, em 1553, onde também se ensinava o Português. Vale lembrar que os professores à época eram muitas vezes improvisados, “como ainda se pode flagrar aqui e acolá no Brasil de hoje” (Almeida Filho, 2009: 97). Em Salvador, por exemplo, pequenos infratores e órfãos foram levados da metrópole para ensinar a língua aos índios; padres católicos também ensinavam e aprendiam o Português e as línguas indígenas.

Em 1554, fundou-se o Colégio de São Paulo de Piratininga (atual Pátio do Colégio) e, desde então, difundiram-se as escolas pela Colônia. Durante o século XVII, “a publicação de gramáticas ocupou a maior parte do clero jesuíta.” (Almeida Filho, 2009: 97). No século XIX, foram contratados professores da Europa para atuarem na recém-instalada Corte Imperial do Rio de Janeiro. Finalmente, nos anos de 1930, inaugurou-se o ensino de línguas moderno no Brasil, com a publicação de novos títulos. Na década de 1970, o ensino público gratuito foi universalizado e o ensino de línguas era feito pelo método estruturalista audiolingual.

Em 1978, iniciou-se o movimento comunicacional (não gramatical) de ensino de línguas no Brasil e foi lançada a série brasileira de Português do Brasil para Estrangeiros, coordenada por Francisco Gomes de Matos, do Centro de

Linguística Aplicada das Escolas Yázigi. Contraditoriamente a esse avanço, conforme menciona o autor,

A formação de professores se amplia com níveis muito menores do que os necessários. Livros didáticos para o ensino de línguas ditas estrangeiras não são distribuídos aos alunos das escolas públicas como ocorre com as outras disciplinas. Falta uma política direcionadora fundada no conhecimento especializado e sobram preconceitos, ideologismos e ignorância sobre os processos de aprender línguas. (ALMEIDA FILHO, 2009: 98)

Desde então, segundo Almeida Filho, surgem sinais claros de carências na área de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira no Brasil que, apesar dos avanços, necessitam ser supridos até os dias de hoje.

Sobre o histórico das publicações em PLE, em 1957 foi criado um manual didático “O Ensino de Português para Estrangeiros”, pela professora Mercedes Marchand, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nos anos de 1960, criaram-se cursos universitários de Português em universidades dos Estados Unidos cujo livro utilizado era o *Modern Portuguese*. Em 1976, foram criados cursos de PLE na USP e Unicamp, porém, apesar do aumento da oferta de cursos, a especialidade e os investimentos no ensino e na pesquisa pouco avançou, e a área ainda não foi institucionalizada.

Almeida Filho teve grande importância nas pesquisas e publicações de PLE, a partir da década de 1980. No início da década de 1990, organizou-se a SIPLE (Sociedade Internacional para Português Língua Estrangeira); na mesma década houve a criação do exame de proficiência em Português, Celpe-Bras, e nos anos seguintes houve congressos nacionais e internacionais, além de novas publicações de livros e de investigações na área, conforme menciona Almeida Filho.

Atualmente, século XXI, o ensino de PLE está em alta e pode-se afirmar, inclusive, que está em crescimento. Conforme indica Camilla Villela, em artigo publicado no site Gusmão<sup>1</sup> (2014), a razão desse aumento no interesse pelo PLE se dá “em razão da boa imagem do Brasil no exterior, que tem despertado o interesse a alunos que consideram vantajoso dominar o idioma”, especificamente a variação brasileira. Para Villela, hoje se ampliaram as razões em aprender o português brasileiro, havendo três novos perfis: “o jovem que pensa na carreira e

---

<sup>1</sup> Espaço de análises e opiniões sobre temas relevantes do cenário político, social e econômico, nacional e internacional - <http://ogusmao.com/2014/09/05/do-you-speak-portuguese-breve-cenario-do-actual-ensino-de-portugues-para-estrangeiros/> (acesso em 5/9/2014)

nas oportunidades no mundo dos negócios (...); o empresário (e sua família) expatriado; e o filho de brasileiros que tem o português como língua de herança.” Alguns dados apresentados pela autora, revelam essa nova realidade: conforme aponta Clément Jouet-Pastré, professora de Harvard e diretora do programa de verão da universidade no Brasil, “os primeiros registros de cursos de língua portuguesa em Harvard datam de 1831, um dos programas mais antigos de idioma nos EUA. Nos últimos 12 anos, verificamos que as matrículas nesses cursos aumentaram muito.” Ela aponta, ainda, que, entre os anos de 2001 a 2012, houve um aumento de cerca de 60% de alunos. Sobre o programa de verão que Clémence dirige, também menciona que houve um aumento no interesse. “Em sua primeira edição, tivemos apenas 9 alunos e, na última, 29.”

Villela também menciona o último relatório apresentado pelo British Council, no Reino Unido, “The Languages for the Future” que sugere o português como uma das línguas essenciais para os próximos vinte anos. Na Europa, acrescenta Villela,

Com a situação de crise na economia, em especial no período entre 2011 e 2012, a opção pelo português pode ser um diferencial no mercado de trabalho, principalmente aos filhos de famílias brasileiras expatriadas que precisam aperfeiçoar seu português para voltar ao Brasil. A China, que também tem o português como língua oficial (Macau), é o país onde mais se aprende o português no mundo. Na universidade de São Paulo, cresceu 31% de 2012 a 2013 o número de estrangeiros em programas de intercâmbio e no Rio a procura por cursos de português pensados na imersão cultural de certo ‘how to be carioca’ aumentou.

No entanto, apesar do aumento na demanda pelo aprendizado de PLE, há ainda muito por fazer para que a área avance no que diz respeito à formação docente, a prática metodológica e a produção de material didático.

### Capítulo 3- Os Gêneros textuais (GT)

No terceiro capítulo é tratado o Gênero textual. Inicialmente, em item 3.1 é feita uma breve definição, com base em alguns autores importantes, como Marcuschi e Bakhtin; em seguida, estabelece-se uma relação entre os gêneros e os livros didáticos de PLE, a partir do estudo de alguns trabalhos já realizados que pretenderam observar a presença desses elementos nos materiais de PLE existentes no mercado. Em um terceiro subitem, é apresentado o livro didático Bons Negócios, objeto desta pesquisa, a partir da descrição da apresentação inicial escrita nas páginas iniciais do material; no item 3.4, último item do capítulo, são destacados os gêneros textuais identificados no livro Bons Negócios, considerando-se os gêneros específicos do mundo dos negócios.

#### 3.1. Breve definição.

Ao abordar os GTs, torna-se necessária sua definição bem como um breve aprofundamento em sua presença nos LDs de PLE, em geral. Marcuschi (2002), baseado em Bakhtin, defende os GTs como práticas sociais e históricas e, portanto, profundamente relacionados à vida cultural e social; são elementos altamente dinâmicos, com alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas e, por isso, da mesma maneira que surgem, podem desaparecer.

O autor ilustra bem essa dinamicidade e maleabilidade dos GTs, ao referir que, historicamente, avançaram no decorrer do tempo e que, inicialmente,

(...) Povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *Internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2002: 19).

Ainda segundo o autor, os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, mas sim por aspectos sócio comunicativos e funcionais e, sobre isso, Rodrigues (2005:164) esclarece que

(...) O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais. (...) Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas

(organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhes são próprios.

Bakhtin (2006) caracteriza os gêneros como tipos “relativamente estáveis” de enunciados formulados por diversas esferas da atividade humana, porém com semelhanças entre si. Rodrigues (2005) aponta tal estabilidade relativa como “a natureza verbal comum dos gêneros” (p.163), que se dá a partir da relação dialética estabelecida entre os gêneros e os enunciados, observando-os a partir de uma perspectiva histórica, atribuindo-lhes a mesma natureza dos enunciados (social, discursiva e dialógica).

### **3.2. Os gêneros textuais nos livros didáticos de PLE.**

Com relação à presença de GTs nos livros didáticos de LE, em geral, Dell’isola (2009) considera estranho que a exploração da diversidade dos gêneros que circulam socialmente ainda seja inexpressiva. Segundo a autora,

Apesar de haver certa diversidade de gêneros nas atuais obras de ensino de LE, ainda é incipiente a abordagem que promove a exploração de aspectos multidimensionais dos textos, ou seja, aspectos que envolvem a língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem. (DELL’ISOLA, 2009: 100)

Sobre a produção para o ensino específico de PLE, a autora aponta que a maioria das produções existentes no mercado ainda não abordam os GTs em sua elaboração. Ela acrescenta que, como consequência, é tirada a oportunidade de o aprendiz interagir com os modos de produção presentes na língua que estuda, o que considera fundamental. Dell’isola pretende, portanto, levantar argumentos sobre a importância da abordagem dos GTs no ensino de LEs, a partir da constatação dessa carência nos LDs.

Para a autora (2009: 100), uma abordagem que considere os GTs permite a realização de

(...) Um trabalho eficiente, partindo-se da discussão sobre relações sociais, identidades e formas de conhecimento, veiculadas por meio de textos em variadas circunstâncias de interação, de determinações sociohistóricas de interação entre autor-texto-contexto-leitor e da observação da variedade de possibilidades de organização social.

A autora define o LD como um gênero, já que tem uma finalidade reconhecida, a de ensinar uma língua, e que cria condições para isso. No entanto, também o caracteriza como suporte textual, pois “é o *locus* no qual esse todo organizado se fixa e se constitui, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos (...).” (p. 102).

A ideia de inserir nos LDs de LE os variados GTs existentes é, portanto, favorecer uma prática social de aprendizado autêntica, para que os estudantes aprendam uma língua compartilhando experiências reais que geram sentimentos também reais. Para tanto, a didatização do LD de LE é necessária, porém ela não precisa estar distante da realidade dos aprendizes.

### **3.3. Descrição da apresentação do livro didático *Bons Negócios*.**

O livro didático de PLE a ser analisado nesta pesquisa será *Bons Negócios*, da editora Disal, desenvolvido pelas autoras Denise Santos e Gláucia V. Silva e voltado especialmente para o mundo dos negócios. A escolha se deve ao fato de ser um livro atual (2013), produzido no Brasil e ainda não analisado em outras pesquisas.

As primeiras páginas do livro consistem em uma apresentação escrita inteiramente em inglês e estruturada em três partes. Na primeira parte, denominada *Welcome*, as autoras expõem uma breve introdução em que explicitam a quem se destina o material e como ele está organizado. Primeiramente, informam que o livro é destinado àqueles que pretendem aprender o Português Brasileiro para os negócios e que esse material pode ser utilizado individualmente, como auto estudo, ou em aulas privadas ou coletivas. Além disso, indicam que está destinado aos alunos com algum ou nenhum conhecimento da língua e que o livro está apto a desenvolver as quatro habilidades de aprendizado: fala, audição, leitura e escrita. Mais adiante, informam que serão abordados os conhecimentos gramaticais e lexicais e, ainda, ajudarão o aluno a entender alguns aspectos culturais, “caracterizando vida e trabalho no Brasil”<sup>2</sup> (Santos e Silva, 2013:12).

Na segunda parte, sob o título de *Themes and structure of Bons Negócios*, as autoras apresentam um panorama estrutural do material, apontando quantas unidades o compõem e em que sessões cada uma delas está organizada. São elas:

*Começando o Trabalho (Starting the Work); Compreensão Oral (Listening); Produção Oral (Speaking); Compreensão Escrita (Reading); Produção Escrita (Writing); Vocabulário e Pronúncia (Vocabulary and Pronunciation); Informações Culturais (Cultural Information); Gramática (Grammar).* Além disso, informam que, ao

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

final do livro, há um apêndice (p. 13) com: *Minigramática (Mini-Grammar)*; *Transcrição dos Áudios (Audioscript)*; *Respostas dos Exercícios (Answer Key)*; *Glossário Português-Inglês (Portuguese-English Glossary)*. (SANTOS E SILVA, 2013: 12)

Cada uma dessas sessões vem acompanhada de especificações das abordagens, que serão apresentadas abaixo sob nossa tradução.

Em *Começando o trabalho (Starting the Work)*, é informado que será apresentado aos estudantes, a partir de uma situação, o tema central da unidade. Dessa maneira, será solicitado que o aluno reflita e tire suas conclusões sobre como a Língua Portuguesa é usada em determinada situação.

Em seguida, na sessão *Compreensão Oral (Listening)*, as autoras mencionam que serão apresentadas algumas atividades para praticar a compreensão oral, começando por uma tarefa mais simples e avançando gradativamente para algo mais desafiador. As propostas das atividades, os contextos e os níveis de formalidade da produção oral variam em cada unidade.

Na sessão *Produção Oral (Speaking)*, indicam que serão oferecidas algumas oportunidades de prática oral que podem variar de situações mais formais ou mais informais do cotidiano do trabalho. Tais oportunidades oscilam de uma produção oral guiada a uma produção mais autônoma, incluindo também outras tarefas com diferentes graus de orientações e desafios para o aluno.

Na parte de *Compreensão Escrita (Reading)*, descrevem que a sessão inclui uma tarefa de leitura e que há uma grande variedade de textos no livro. Em seguida, Santos e Silva (2013: 12) exemplificam e justificam tal variedade “(e.g., newspaper and magazine articles, websites, brochures, letters) so that learners can familiarize themselves with the content and form of different texts.” Por fim, afirmam que os exercícios focam no vocabulário e na compreensão e terminam com um convite aos aprendizes para estabelecerem relações entre os textos lidos e suas vidas.

Em *Produção Escrita (Writing)*, informam que os estudantes serão conduzidos à produção de um texto escrito e que cada unidade enfatiza um diferente texto. Aqui, as autoras também exemplificam os textos “... and some examples are e-mails, slides, press releases, promotional materials, and CVs” (Santos e Silva, 2013: 12).

Na sessão seguinte, denominada *Vocabulário e Pronúncia (Vocabulary and Pronunciation)*, mencionam que os alunos lerão e ouvirão o vocabulário

chave associado à unidade para que assim possam praticá-lo nas formas escrita e/ou oral.

Em *Informações Culturais (Cultural Information)*, indicam que serão oferecidas informações sobre a cultura brasileira. Os tópicos se referem a maneiras de se vestir, linguagem corporal, maneiras de negociar, principais instituições brasileiras, pessoas e empresa.

Na última sessão, sob o título de *Gramática (Grammar)*, informam que, ao final de cada unidade, há exercícios para consolidação dos aspectos gramaticais abordados na unidade e que os alunos poderão consultar a *Minigramática* no apêndice e as respostas em *Resposta dos Exercícios* encontrados no final do livro.

Após o detalhamento de cada sessão, é mencionada a presença de um apêndice contendo *Minigramática (Mini-grammar)*, *Transcrição dos Áudios (Audioscript)*, *Resposta dos Exercícios (Answer Key)* e *Glossário Português- Inglês (Portuguese-English Glossary)*.

Para finalizar essa segunda parte da apresentação, Santos e Silva informam aos usuários do livro que cada unidade contém alguns pequenos quadros com informações linguísticas (ortografia, gramática, linguagem em uso etc.) que fornecem ao leitor mais detalhes sobre os temas em foco. Além disso, indicam que há outros quadros que convidam os leitores a estabelecerem relações entre o material apresentado e suas próprias vidas. Acrescentam que há um quadro intitulado *O Texto e Você (The Text and You)*, que contém algumas questões; outro quadro similar é encontrado ao final de cada unidade contendo informações culturais – há um quadro intitulado *Conexões Interculturais (Intercultural Connections)* que conduz o aluno a refletir sobre como a sua cultura está relacionada com a brasileira.

Em seguida, é informado ao leitor que encontrará duas sessões suplementares as quais poderão ser usadas como referência. A primeira, denominada *What You Need to Know*, contém o vocabulário básico, como o alfabeto e números em português, e são mencionadas algumas características fundamentais da Língua Portuguesa. Essa sessão termina com uma pequena lista de termos gramaticais e suas definições.

Por fim, é apontada a sessão suplementar final que contém um *Pronunciation Guide* com uma lista explicativa da maioria dos sons do Português Brasileiro e com um áudio ilustrativo.

Na terceira e última parte, denominada *How to use this book*, Santos e Silva explicam ao usuário como deve ser utilizado o livro, detalhando a maneira a ser trabalhada cada unidade e indicam o significado dos símbolos que aparecem. Por fim, há um subitem denominado *A final message from the Authors*, em que as autoras apresentam as considerações, justificativas e orientações que as levaram a desenvolver o material da maneira como foi feito. Mencionam que

O aprendizado de uma língua estrangeira pode ser uma tarefa desafiadora e, ao desenvolver Bons Negócios, tentamos focar em quatro questões que acreditamos dar suporte nessa tarefa e ao mesmo tempo conduzir para um aprendizado efetivo: relevância, oportunidades para a prática, reflexão e conexões. (SANTOS, SILVA: 2013: 14)<sup>3</sup>

Portanto, considerando as informações mencionadas por Santos e Silva, e observando a estrutura da obra, nota-se que cada uma das 20 unidades está subdividida pelas partes informadas e que cada uma dessas partes ocupa duas páginas. Desta forma, cada unidade ocupa exatamente 12 páginas, sendo a primeira parte *Começando o trabalho* e a última *Gramática*, composta por uma única página.

### **3.4. Identificação dos gêneros textuais presentes no LD Bons Negócios.**

No livro didático Bons Negócios foram identificados 31 gêneros; consideramos os GTs específicos do mundo dos negócios, já que este é o tema do livro, conforme proposta apresentada pelas autoras inicialmente. Entendemos que o próprio LD, ao pretender ensinar uma língua (finalidade) e ainda criar condições para isso, constitui um GT por si só (Dell'Isolla, 2009); porém, consideramos também que o LD funciona como suporte textual (idem), já que abriga uma série de outros gêneros. Portanto, é a partir desse viés, do LD como suporte textual, que analisaremos os gêneros nesta pesquisa.

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

1- Cartão de visita (p.28, 29)	2
2- Currículo (p. 30, 31)	2
3- Mapa (p. 33)	1
4- Folheto informativo (p. 40, 140)	2
5- Artigo de revista (p. 39, 88, 95, 107, 112, 129, 208, 220, 244)	9
6- Folheto promocional (p.: 210)	1
7- Texto instrucional (p. 52)	1
8- Artigo <i>on-line</i> (p. 54, 114, 165, 196, 232, 234, 236)	7
9- Organograma (p. 49)	1
10- Website de empresa (p. 76)	1
11- Título de <i>Press Release</i> (p. 66)	1
12- Formulário <i>on-line</i> (p. 79)	1
13- Artigo de jornal <i>on-line</i> (p. 124)	1
14- Anúncio <i>On-line</i> (p. 90)	1
15- Títulos de notícias (manchetes) (p.: 100, 135)	2
16- Chat (p. 102)	1
17- Artigo de jornal (p.: 136, 218)	2
18- Notícia de jornal (p.: 256)	1
19- Notícia <i>on-line</i> (p.: 234)	1
20- Infográfico (p.: 138)	1
21- Gráfico (126, 127, 130, 135)	4
22- Carta de apresentação (p.: 150)	1
23- <i>e-mails</i> formais e informais (p.: 160)	1
24- Ata de reunião (p.: 162)	1
25- Texto com dicas/instruções – Apresentação oral (167, 172)	2
26- Trecho de romance (p189)	1
27- Linha do tempo (p194)	1
28- Memorando (p. 198)	1
29- Carta formal / informal (p. 222)	2
30- Cartum (p. 231)	1
31- Página <i>on-line</i> – “Perguntas frequentes” (p.: 258)	1

## Capítulo 4 - A análise

No quarto e último capítulo, em item inicial é feita a análise de cada um dos gêneros identificados no LD de PLE, Bons Negócios, para que, por fim, em item 4.2, seja feita uma discussão dos resultados obtidos a partir da análise anterior.

### Capítulo 4.1. Análise dos gêneros textuais identificados no livro didático Bons Negócios.

**Cartão de visita:** Este gênero está presente na primeira unidade do LD, nas páginas 28 e 29. O título da unidade é “Profissionais”, portanto, deduz-se que serão abordados conteúdos relacionados à temática. Após propor como responder a perguntas pessoais (qual o seu nome? qual a sua nacionalidade? etc.), a partir de diálogos escritos e auditivos e de imagens, é proposta uma atividade com a utilização de um modelo de cartão de visita. Estão expostas, na sessão “Compreensão escrita”, ilustrações de cartões de visita seguidos do enunciado: *Qual cartão de visita corresponde ao diálogo do Exercício 1?* Em baixo dos cartões, há um quadro explicativo sobre as abreviações (“R. = Rua; Pç. - Praça etc.). Na página seguinte (p.29), é proposta uma atividade sob o seguinte enunciado: *Leia os cartões e complete as perguntas.* Na sequência, há cinco perguntas a serem completadas. Por fim, em enunciado *O texto e você – responda oralmente*, é solicitado que o aluno pratique o aprendido até o momento, respondendo: *Que informações o seu cartão de visita apresenta?* O que se observa, portanto, é que o gênero Cartão de visita é tratado apenas como objeto de estudo linguístico e em nenhum momento o gênero em si foi abordado. Os cartões apresentam-se como meras ilustrações que servem para que o aluno identifique informações relacionadas ao conteúdo (no caso, perguntas simples relacionadas ao tema “profissionais”). A pergunta elaborada no final da atividade, pede ao aluno observar o seu próprio cartão de visita identificando as informações presentes, indica o início de um aprofundamento no gênero, pois o aluno, a partir daí, poderia tomar consciência de tal gênero e, por exemplo, identificar diferenças e semelhanças com algo próprio de seu país de origem, reconhecendo a finalidade do gênero, quais outras perguntas são importantes, enfim, compartilhar experiências durante o trabalho (Dell’Isola, 2009). No entanto, não é feito esse

aprofundamento e o cartão de visita utilizado perde sua função, servindo apenas de pretexto didático.

**Currículo (CV):** Ainda na unidade 1, nas páginas 30 e 31, em item *Produção Escrita*, é solicitado ao aluno que compare os dois currículos apresentados (um em cada página), partindo das perguntas *a. Que informações eles contêm? b. Qual dos dois você prefere? Por quê?*. Finalmente, o aluno é convidado a redigir o início de seu currículo em português. Neste caso, mais uma vez, é utilizado um gênero sem nenhum tratamento além do didático; os currículos apresentados, inclusive, são fictícios. Ao perguntar sobre a preferência do aluno por um dos currículos, há indício de um breve aprofundamento no gênero, pois, a partir do questionamento, o aluno poderá refletir e cotejar, por exemplo, questões culturais, já que as informações exigidas em um currículo variam em cada país. No entanto, a proposta de atividade final *Escreva o início de seu currículo em português. Use um editor de texto*, limita a reflexão a uma atividade meramente didática de redação.

**Mapa:** na página 33, no item *Informações Culturais – profissionais brasileiros* há um mapa cuja única função é responder às perguntas: “1. *Que profissões ou atividades são comuns no seu país?*”; “2. *Que produtos são típicos do seu país?*”. A partir da ilustração de um mapa do Brasil, com a sigla de cada estado exposta, o aluno deverá refletir sobre algumas questões interculturais. Além do mapa, há algumas imagens representando atividades laborais e um glossário. Nada disso pretende tratar o gênero mapa, mas sim utilizar esse elemento para fins didáticos.

**Folheto informativo:** Na unidade 2, na página 40, sob o título *Formação Profissional*, em item *Compreensão Escrita* de enunciado *Leia o texto*, é apresentado ao aluno um folheto informativo de título *6º ciclo de qualificação profissional do Prominp*. É informada também a fonte do folheto, ou seja, trata-se de um folheto autêntico, real. Num segundo momento, o aluno é orientado a reler o texto, sublinhando o vocabulário que compreende e, nas últimas três atividades, deverá realizar algumas atividades de vocabulário e de identificação de informações no texto. Por fim, em *O texto e você: responda oralmente*, são

propostas três perguntas pessoais: “1. *Você considera o curso uma boa ou má ideia?*”; “2. *Você acha a taxa de inscrição cara ou barata?*”; “3. *Você acha o número de vagas adequado?*”. Esse item pretende apenas que o aluno pratique um pouco a oralidade e fale de si, o que evidencia que, novamente, o gênero assume uma perspectiva meramente didática.

Na unidade 10, intitulada *Importações e Exportações*, na página 140, na sessão *Vocabulário e Pronúncia*, há um folheto informativo sobre “*os produtos agropecuários que não podem ingressar no Brasil sem autorização prévia e/ou certificação sanitária*”. Sobre o folheto, o aluno deverá ouvir um áudio com a transcrição e ler, “*prestando atenção à pronúncia das letras c, ç, s, z, r*”. O segundo e o terceiro exercícios seguem a mesma linha, pedindo atenção apenas às pronúncias das letras do alfabeto. Nada mais é feito com o gênero trabalhado, além de usá-lo para a prática da pronúncia de algumas letras em português. O conteúdo poderia propor, por exemplo, além de saber sobre o aluno, se tem conhecimento das informações, se está de acordo, o porquê de tais restrições, se em seu país há algum tipo de restrição; também se as informações são claras no folheto, se esse tipo de informação, da maneira como está apresentada, em um folheto, circula em seu país; enfim, alguns tratamentos que aproveitariam melhor o *folheto informativo* e que possibilitariam a exploração de aspectos multidimensionais do texto (Dell’Isola, 2009) e, portanto, uma interação menos formal e mais social com o gênero.

**Artigo de revista:** Ainda na unidade 2, na página 39, há um artigo sob o título “*Remuneração: quem ganha mais?*”. Aqui, também é mencionada a fonte o que denota ser um material autêntico. Sobre o texto, é sugerido que o aluno “*Leia o artigo e complete as frases usando o verbo ganhar...*”. Ou seja, o material não possui nenhuma outra finalidade senão a de praticar o uso do verbo *ganhar*.

Na unidade 6, intitulada *Contratações (p. 81)*, na página 88, em item *Compreensão Escrita*, há uma proposta de leitura de texto. Trata-se de um artigo da revista Exame, com fonte informada e com o título: *Mais liberdade para patrões e empregados*. Sobre o texto, as autoras propõem quatro atividades que visam sua compreensão bem como ampliação do vocabulário. Por último, há sugestão de trazer a realidade do aluno a partir do conteúdo lido: *O texto e você: Responda oralmente – “Que forma de contratação você tem com a sua*

*empresa?*”; “*Quais as vantagens e as desvantagens deste tipo de contratação?*”. As discussões buscam trazer a realidade do aluno, porém excluem qualquer aprofundamento no gênero, que serve apenas como pretexto para a compreensão da leitura.

Na unidade 7, sob o título *Planejamento*, na página 95 e na sessão *Começando o Trabalho*, há um artigo retirado da revista *Você S/A*, com o título *Diversidade no topo*. Sobre o artigo, a primeira atividade proposta, *Reflexões iniciais*, sugere que o aluno responda “*No texto, a locução verbal ‘vai ajudar’ refere-se ao passado, presente ou futuro?*”. Em seguida, não há nenhuma proposta que esteja vinculada ao conteúdo ou mesmo a estrutura e linguagem utilizadas no artigo. Por fim, o aluno deverá responder a perguntas utilizando a estrutura gramatical destacada – verbo Ir + Infinitivo. Ou seja, nenhum esforço no sentido de trabalhar estruturas menos formais a fim de possibilitar a interação com o texto lido.

Na unidade 8, intitulada *Tecnologia*, na página 107 e na sessão *Começando o Trabalho*, há um artigo da revista *Isto é*, com o título *Comprou um Iphone, recebeu uma pedra*. No artigo, há verbos sublinhados cuja proposta é identificar em que tempo verbal tais elementos estão. Depois, em *Sobre você*, são feitas três perguntas: “*Você já comprou alguma coisa pela internet?*”; “*O que você comprou recentemente pela internet?*”; “*Aconteceu algum problema na entrega?*”. As duas primeiras perguntas, portanto, induzirão ao uso de verbos no passado, apenas isso. No caso da terceira, somando-a ao título da reportagem (que sugere que alguém comprou um telefone e recebeu uma pedra no lugar), há a intenção de discutir aspectos culturais, porém, que no caso reforçam alguns preconceitos e estereótipos que, se tratados em aulas de PLE, deverá ser feito no sentido oposto, desconstruindo tais ideias.

Ainda na unidade 8, na página 112 e na sessão *Compreensão Escrita*, há um artigo da revista *Veja* de título *Vendeu, mas não entregou*. Tal título reforça a reflexão feita acerca da notícia anterior, que apresenta o Brasil sob uma perspectiva negativa e afirma estereótipos que deveriam ser combatidos em aulas de PLE. Sobre o artigo, é solicitado que o aluno identifique alguns verbos no passado; em seguida, que faça uma leitura e responda *verdadeiro* ou *falso* para algumas alternativas; depois, que complete e identifique algumas informações no texto para completar frases e, por último, antes da produção escrita, que expresse

a opinião, justificada, sobre a informação que considera mais importante no artigo e a que causou maior surpresa. Para produção de texto, o aluno escreverá um parágrafo, relatando uma experiência com compras pelas internet, usando estruturas linguísticas observadas no artigo lido. As atividades, portanto, em nenhum momento exploraram o gênero e muito menos a temática que ele traz e o tratamento do conteúdo é baseado unicamente em uma perspectiva didática.

Na unidade 16, intitulada *Publicidade e Marketing*, na página 208, na sessão *Compreensão Escrita*, há um artigo de revista que pretende apresentar alguns elementos importantes para estratégias de marketing. Sobre o texto, são propostas atividades apenas para praticar a compreensão escrita. O gênero *artigo de revista*, portanto, terá a função única de estimular o aluno a refletir sobre o tema da unidade (publicidade e marketing), que será trabalhado em toda a sessão, além de checar a compreensão do texto.

Na unidade 17, intitulada *Atendimento ao cliente*, na página 220, na sessão *Compreensão Escrita*, há mais um artigo de revista cuja função é trabalhar questões de vocabulário e de compreensão de texto. Ao final, em *O texto e você*, é feita a tentativa de aproximar a realidade expressada no texto com a realidade do aluno, porém, nada no sentido de aprofundamento no gênero.

Na unidade 19, intitulada *Liderança*, na página 244, na sessão *Compreensão Escrita*, há um artigo retirado da revista Exame cuja única função será tratar a compreensão do texto apresentado. Previamente à leitura, o aluno deverá levantar algumas ideias iniciais sobre o que ele encontrará no texto para, em seguida, responder a algumas perguntas que testarão a sua compreensão e trabalharão algumas questões de vocabulário. A ideia de prever o assunto pode servir como pontapé inicial no sentido de trabalhar a estrutura do texto, uma vez que para tal tarefa será necessário analisar, inclusive, a forma do texto. Para tanto, o aluno acionará alguns conhecimentos anteriores, partindo de sua própria experiência, para então identificar e prever o conteúdo. No entanto, a atividade é superficial, pois não aprofunda na proposta, e o aluno apenas apresenta suas previsões.

**Folheto promocional:** Ainda na unidade 16, na página 210, na sessão *Produção Escrita*, é apresentado um folheto promocional, autêntico, produzido pela empresa *Infraero Aeroportos*. Sobre o texto, o aluno deverá observar

algumas alternativas escritas e marcar qual delas descreve o texto lido. A tentativa aqui parece ser a de levar o aluno a identificar o gênero da publicação e deverá marcar que “*Trata-se de um folheto anunciando um aplicativo para smartphone*”. Em seguida, para que aluno se aprofunde ainda mais na estrutura do gênero textual, são mencionadas em enunciado algumas características comuns aos textos persuasivos, como é o caso do folheto promocional observado em atividade anterior. O aluno deverá, então, identificar as características presentes no texto, a partir de algumas alternativas sugeridas em exercício. Depois disso, ele será convidado a voltar ao artigo lido anteriormente para refletir sobre que técnicas estão presentes no título – *A vez do lugar*. A intenção aqui parece ser, mais uma vez, a de aprofundamento na temática da unidade. Como última atividade desta sessão, será proposta a elaboração de um folheto promocional e, antes, o aluno poderá esboçar suas ideias em uma espécie de esquema apresentado no livro (p. 211).

Nesta unidade, bem como em algumas outras, foi possível notar uma preocupação em trabalhar o gênero como mote para apreensão da língua em contexto de uso, considerando-se os aspectos multimodais dos textos, que envolvam a língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem (Dell’Isola, 2009) o que denota um melhor aproveitamento no uso do gênero.

**Texto instrucional:** Na unidade 3, intitulada *Trabalho em equipe*, na página 52, em item *Compreensão Escrita*, é apresentado um texto com instruções para a realização de uma dinâmica de grupo; o texto é autêntico, retirado de uma fonte real. Sobre ele são solicitadas atividades de vocabulário, localização de informação e compreensão do texto. Por fim, em *O texto e você* o aluno deverá responder a duas perguntas relacionadas ao tema *trabalhar em equipe*. Ou seja, atividades que utilizam o gênero *texto instrucional* apenas como ferramenta didática.

Na unidade 9, página 129, na sessão *Informações Culturais*, é apresentado um pequeno artigo da revista Dinheiro, intitulado *Mordida no holerite*, que trata da temática do alto índice de impostos pagos pelos brasileiros. O tema é bastante popular no país e, portanto, rico para ser trabalhado em aulas de PLE. Sobre o artigo, são propostas quatro perguntas, pertinentes ao tema:

*Há muitos impostos no seu país origem?*

*Lá há impostos federais, estaduais e municipais?  
Você sabe quantos dias por ano um trabalhador precisa trabalhar no seu país de origem para pagar os impostos?  
Os impostos no Brasil são semelhantes aos impostos no seu país de origem?*(2013: 129)

Antes do artigo, há a ilustração de um mapa, com as siglas dos impostos pagos no Brasil espalhadas e um glossário logo abaixo. O gênero *artigo de revista* não é explorado per si, e serve apenas de pretexto para trazer informações culturais importantes, além de levantar perguntas úteis, à medida que tentam traçar um paralelo entre as características brasileiras e a realidade do aluno.

**Artigo on-line:** Ainda na unidade 3, página 54, em item *Produção Escrita*, há um artigo autêntico, retirado de um *website*, cujo título é *Trabalho em equipe muda vida de famílias de Ichu*. Antes da leitura do texto, é proposto que o aluno: “*Leia o texto abaixo rapidamente e complete. O texto reproduz:*”. São dadas ao aluno três opções o qual deverá escolher como hipótese: “*um blog; um artigo; um post em uma rede social*”. A partir daí, o aluno identificará o gênero a que pertence o texto a ser lido. Nesse momento, cria-se uma expectativa para o tratamento do gênero, no entanto, no decorrer do trabalho com o texto, nada é feito de modo a evidenciar um destaque para o gênero especificamente e, mais uma vez, o texto informativo servirá como pretexto para trabalhar a gramática. Como proposta de produção escrita, o aprendiz deverá escrever uma notícia de jornal sobre um aspecto relacionado ao trabalho em equipe na sua empresa, incluindo um título e verbos no presente. Essa atividade pretende trabalhar o gênero notícia de jornal, no entanto, ela é lançada sem nenhuma explicação prévia para trabalhar o gênero em questão. A proposta é feita com base em um modelo no qual aparecem destacados alguns conectores como sugestão para que o aluno desenvolva a sua notícia, o que demonstra o enfoque no léxico e não no gênero. Caberá ao professor tratar a *notícia de jornal*, já que a unidade não o faz.

Na unidade 8, na página 114 e na sessão *Produção Escrita*, é apresentado um texto autêntico de título *Largue o Facebook e produza algo que só você sabe fazer*. Sobre o texto, são elaboradas algumas questões relacionadas à temática: “*Você concorda que a internet às vezes nos faz ‘perder muito tempo com bobagens’?*”; “*Você gasta muito tempo na rede atualizando seu status em redes sociais?*”. As perguntas são pertinentes para conduzir a um aprofundamento na temática proposta, mas apenas isso. Após responder às perguntas, o aluno

deverá esboçar em algumas linhas ideias de como usar a internet para criar um projeto pessoal; em seguida, na página 115, em uma simulação de tela do computador, deverá escrever um texto sobre “... *uma experiência no passado em que você usou a tecnologia de forma criativa.*”, baseando-se em algumas sugestões de frases que servirão de apoio à produção. Fica evidente a intenção em utilizar, a partir do *artigo on-line*, verbos no passado e, sobre o gênero em si, nada é proposto. Assim, o aluno apenas escreverá um texto, como se o estivesse escrevendo no computador, e, tanto a temática como o gênero utilizado, servirão somente de pretexto para a produção escrita e a apreensão do tempo verbal.

Na unidade 12, intitulada *Reuniões*, na página 165, na sessão *Informações Culturais*, há um artigo retirado de uma página *on-line* cujo título é *Distância do poder*. O artigo comenta uma pesquisa realizada por um holandês que trata dos valores no mundo do trabalho e, a partir desta perspectiva, apresenta uma reflexão sobre o Brasil. O texto é pertinente à medida que traz aspectos socioculturais relevantes a um estrangeiro. A questão da hierarquia dentro das empresas, por exemplo, é fundamental para que o indivíduo que vem de outro país consiga entender algumas relações, em ambientes específicos, e possa integrar-se a nossa cultura. A estratégia escolhida pelas autoras do livro para trabalhar com esse artigo foi a de levantar seis perguntas relacionadas ao texto, relevantes para além do conteúdo, a fim de gerar uma reflexão e discussão sobre o tema, inclusive comprando a cultura do aluno à brasileira. No entanto, o artigo apenas servirá de pretexto para algumas reflexões, sem haver quaisquer outras finalidades na escolha de tal gênero textual, o *artigo on-line*.<sup>4</sup>

Na unidade 15, na página 196, sessão *Compreensão Escrita*, há um artigo *on-line* e todas as atividades propostas na sequência têm a única função de checar a compreensão do texto lido. Ao final, em *O texto e você*, mais uma vez há a tentativa de aproximação da realidade do aluno, a partir da leitura do artigo. A

---

<sup>4</sup> Perguntas relacionadas ao texto *Distância do poder* (Santos e Silva, 2013: 165):

- 1- Você concorda com as informações sobre “distância do poder” no Brasil no texto acima?
- 2- Como você descreveria o IDP do seu país de origem, alto ou baixo?
- 3- NO seu país de origem valoriza-se a independência?
- 4- No seu país de origem o poder é centralizado ou descentralizado?
- 5- No seu país de origem as relações de trabalho com superiores são formais ou informais?
- 6- Visite o site <http://geert-hotstede.com/countries.html> para verificar se as informações lá existentes sobre o seu país de origem coincidem com suas ideias.

tentativa é válida, porém, o gênero ainda serve apenas como pretexto para trabalhar questões sistemáticas e estruturais da língua.

Na unidade 18, intitulada *Ética*, na página 232, na sessão *Compreensão Escrita*, há um artigo autêntico, retirado de uma fonte real, cujo título é *Natura é a única brasileira em ranking de empresas mais éticas do mundo* e com o enunciado *Leia o título do texto a seguir. Neste momento não leia todo o texto, mas apenas seu título. Em seguida, use o quadro em branco abaixo do título para registrar algumas previsões de vocabulário que você espera encontrar no texto.* A ideia de solicitar que o aluno imagine o vocabulário do texto que será lido pretende que ele ative os seus conhecimentos prévios sobre a temática, a partir do título; no entanto, não há nenhuma menção ao gênero artigo *on-line* em si, mas sim sobre o conteúdo veiculado. As demais atividades pretenderão, além de tratar do conteúdo, trabalhar o vocabulário presente no artigo, nada mais do que isso.

Ainda na unidade 18, na página 237, na sessão *Informações Culturais*, há um artigo autêntico, retirado de um *website*, que trata da questão da pontualidade e, logo abaixo, há um trecho de um texto de Ubaldo Ribeiro que versa sobre o mesmo tema. Sobre os dois textos, o aluno apenas deverá refletir sobre o que há de comum entre ambos e, depois, refletir sobre a temática. Não há nenhuma menção à estrutura dos textos e muito menos aos gêneros apresentados.

**Organograma:** também apresentado na unidade 3, página 49, em item *Compreensão Oral*, o organograma aparece unicamente em forma de exercício, sem qualquer outra função senão a didática. O gênero não é tratado nem mencionado no decorrer da unidade, nem antes e nem depois da atividade com o organograma.

**Website de empresa:** Na unidade 4, denominada *Empresas*, no item *Compreensão Escrita*, na página 64, há a foto da página do *website* da empresa O Boticário, inclusive com a indicação de fonte e data de acesso. Antes da imagem, são levantadas duas perguntas sob o enunciado: *Antes de ler o texto, pense - “De onde o texto foi retirado?”* e *“Qual é o seu assunto?”*. Tais questionamentos parecem ter a intenção de levar o aluno a levantar algumas hipóteses, antes de fazer a leitura do texto, acessando conhecimentos prévios a partir da observação da imagem, e, assim, a partir do reconhecimento do gênero, o aluno poderá

responder às perguntas. Cada parte que compõe a estrutura do *website* possui uma seta com um número, que servirá aos exercícios subsequentes, relacionados à imagem. O primeiro exercício, por exemplo, sugere o seguinte: *Observar os números ligados às setas no website da página anterior. Onde você deve clicar para:* (p.65). O exercício seguinte trata de marcar as afirmativas verdadeiras e falsas e, por fim, uma última atividade de localização de informações. Para fechar, e talvez tentar abordar o gênero em si, são feitos dois questionamentos: *Quais são os pontos fortes e os fracos do website reproduzido na página anterior?* (p. 65) e *Sua empresa tem um website? O que ele contém? Qual é a sua opinião sobre ele?* (p. 65). As perguntas são pertinentes, visam a observação sobre a estrutura de um *website*, aproximam-se da realidade do aluno, praticam a habilidade de comunicação oral, mas, não aprofundam nem ampliam as possibilidades de trabalho com o gênero *website*, uma vez que também não ampliam o trabalho para além dos questionamentos. Tal atividade acaba por conduzir a uma mera atividade de prática oral.

**Título de *Press Release*:** Na unidade 4, página 66, em item *Produção Escrita*, há títulos de *Press Releases* autênticos, que servirão de base para que o aluno realize um exercício gramatical de verbos e uma produção de texto, em que ele deverá escrever fatos recentes para títulos de *press releases* sobre sua empresa, usando verbos no presente. A ideia de utilizar o gênero para que o aluno pense sua realidade é coerente, no entanto, solicitar que o aluno use verbos no presente nos deixa claro que o objetivo primeiro da atividade é apenas aprofundar e tratar a questão gramatical. Por que, em vez disso, não foram observadas marcas da cultura presentes nas manchetes, por exemplo? Já que o tema da unidade é *Empresa*, e todas as manchetes estão relacionadas a isso, e já que se trata de *Produção Escrita*, por que não aprofundar a atividade proposta de produção e incluir outros aspectos? São algumas sugestões que levariam a um maior aprofundamento no gênero apresentado e que dariam ao aprendiz a oportunidade de interação com os modos de produção presentes na língua portuguesa (Dell’Isola).

**Página de *Website* de hotel:** Na unidade 5, página 76, em item *Compreensão Escrita*, há dois textos, com fontes e data de acesso, pertencentes a

sites de hotéis, um no Rio de Janeiro e o outro em Foz do Iguaçu. Sobre os textos, o aluno deverá escrever, de modo a relacioná-lo a duas imagens que aparecem mais abaixo. Posteriormente, são propostas atividades de localização de informações, ampliação de vocabulário e, por fim, em sessão *O texto e você*, (p. 77) é feita uma pergunta para que o aluno responda oralmente: *Imagine: Você escolhe um dos hotéis da página anterior para passar suas férias. Qual você escolhe? Por quê?* (p. 77). Mais uma vez há a intenção de tratar o gênero, porém de maneira implícita e insuficiente. Ao sugerir que o aluno observe a estrutura dos textos e indique sua preferência, justificando-a, o aluno deverá considerar a forma, porém, notamos que, dependendo do professor, será feito um aprofundamento ao sugerir ao estudante que observe, por exemplo, marcas da identidade brasileira, ou que estabeleça relações culturais entre o Brasil e seu país de origem, contudo, isso não está claro no livro e depende exclusivamente da sensibilidade e habilidade do professor.

**Formulário *on-line*:** Ainda na unidade 5, na página 79, intitulada *Viagens*, em item *Produção Escrita*, há a simulação de um modelo de formulário de hotel o qual o aluno deverá preencher com as suas informações. Ou seja, a ficha aparece meramente para fins didáticos e apenas é possível afirmar que está relacionada ao tema da unidade (viagens). Antes de tal atividade, não há nenhuma menção ao gênero.

**Anúncio *on-line*:** Ainda na unidade 6, na página 90, em item *Produção Escrita*, são apresentados dois anúncios autênticos, ambos retirados de *websites* reais e seguidos do enunciado: “*Observe os textos e responda: O que seus conteúdos têm em comum?*”. Ambos os textos anunciam oportunidade/vaga de trabalho e aparecem em *layout* de uma página da *web*, o que sugere uma tentativa de aproximação com a estrutura do gênero *anúncio on-line*. A temática apresentada e a estrutura de cada texto, considerando-se a linguagem, a forma e as informações culturais apresentadas poderiam ser mais bem exploradas. Por exemplo, o texto 2 traz uma linguagem despojada e direcionada ao interlocutor: “*Você é desenvolvedor web ou trabalha com suporte técnico? Venha trabalhar conosco!*” Será que nos países de origem dos estudantes/leitores um anúncio *on-line* é apresentado da mesma forma? Que aspectos culturais estão envolvidos

nesse tipo de linguagem? Ainda no texto 2, diferentemente do 1, são especificados os detalhes da vaga: “*O regime de trabalho é CLT como jornada semanal de 40 horas, sendo os 90 primeiros dias sob contrato de experiência.*” . Por que o texto 2 detalha as informações e o texto 1 apenas divulga a oportunidade, porém sem nenhuma especificação? Como serão apresentadas as oportunidades em outros lugares do mundo? São algumas reflexões que nos vêm à cabeça e que poderiam embasar as atividades relacionadas ao gênero. No entanto, as três atividades que seguem os textos apenas solicitam que o aluno identifique as alternativas verdadeiras; outra, que complete um quadro com exemplos dos textos, destacando verbos no presente contínuo e verbos no presente; e, por fim, uma atividade de produção escrita (p.91): “*Use os textos da página anterior como inspiração e escreva um anúncio on-line procurando um profissional para a sua empresa. Seu anúncio deve incluir: um título; detalhes sobre o profissional que você está procurando; informações sobre o que a empresa oferece; detalhes sobre o contrato.*” Ou seja, o aluno deverá reproduzir o que leu nos textos, repetindo a mesma estrutura vista no início da sessão.

**Títulos de notícias (Manchetes):** Na unidade 7, intitulada *Planejamento*, na página 100 e na sessão *Compreensão Escrita*, há um quadro com algumas manchetes expostas antecedidas por horários. Abaixo, há um glossário que pretende esclarecer possíveis dúvidas e, ao final da página, o enunciado “*Ache no texto o vocabulário que significa.*” que apenas pede ao aluno que cheque seu conhecimento sobre o vocabulário. Na página seguinte, uma atividade de múltipla escolha para verificar a compreensão da leitura e, em seguida, mais uma atividade de vocabulário, relacionada especificamente ao esclarecimento de significados de siglas utilizadas no Brasil (ex.: MP, ICMS, TCU etc.). Por fim, em “*O texto e você*”, o aluno deverá destacar a notícia mais importante, de acordo com as manchetes lidas, e justificar sua resposta e, finalmente, deverá visitar um site de notícias e escolher uma notícia para ler. As atividades propostas em nenhum momento se aprofundam no gênero *Manchete*, deixando-o no ar e apenas servindo de pretexto para trabalhar a compreensão escrita.

Na unidade 10, na página 135, na sessão *Produção Oral*, há um exercício que se utiliza de algumas manchetes de jornal que servirão de pretexto

para que o aluno, oralmente, pratique algumas expressões argumentativas (*Acho que, em minha opinião, a notícia é boa/ruim/preocupante etc., porque etc.*). As manchetes constituem, portanto, nada mais do que um motivo para o aluno praticar estruturas linguísticas comumente utilizadas em português.

**Chat:** Ainda na unidade 7, na página 102 e na sessão *Produção Escrita*, há a simulação de um *chat* e, antes disso, a pergunta: “*Observe o texto e responda: O que ele reproduz?*”. A pergunta provavelmente levará o aluno a identificar o gênero textual *Chat*, o que sugere um bom início para trabalhar o gênero, tão presente no cotidiano atual e tão cheio de particularidades culturais, como a forma, a linguagem etc. Na página seguinte, são propostas atividades: a primeira, uma atividade de múltipla escolha que pede que o aluno marque as alternativas que correspondem a características ilustradas no *chat* apresentado. Em seguida, o aluno deverá identificar, relacionando duas colunas, as abreviações que aparecem no texto. Por fim, será solicitado que produza um texto, simulando uma conversa por *chat*. Nesta sessão, portanto, há a tentativa de um aprofundamento no gênero, porém pouco criativa, pois a proposta de produção aparece descontextualizada e sem destinatário definido, sugerindo que o aluno o faça. Para as aulas em duplas ou grupos, talvez seja mais adequado, no entanto, para as aulas individuais ou de auto-estudo, a proposta é desestimulante.

**Artigo de jornal on-line:** Na unidade 9, página 124, sessão *Compreensão Escrita*, há um artigo autêntico adaptado do jornal *Folha Uol*, cujo título é “*Há uma bolha imobiliária no Brasil?*”. A primeira atividade proposta pretende apenas trabalhar o vocabulário; a segunda, identificar a compreensão por meio de alternativas verdadeiras ou falsas; a terceira, enumerar algumas afirmativas identificando as opiniões expressadas no artigo; por último, a proposta de produção oral sugere que o aluno escreva algumas frases expressando o que sabe sobre o mercado imobiliário e financeiro brasileiro. Ou seja, o gênero não serviu para nada além de objeto para trabalhar alguns aspectos da língua portuguesa, úteis à produção escrita.

**Gráfico:** Na unidade 9, páginas 126 e 127, na sessão *Produção Escrita*, são apresentados três gráficos autênticos, retirados de fontes reais. O primeiro,

com o título *Histórico da inflação no Brasil*, que, conforme o próprio título indica, pretende ilustrar os índices de inflação anuais do Brasil entre 1999 e 2011, além das metas de inflação até 2013. Abaixo do gráfico, na página 126, há um texto que interpreta as informações do gráfico, com alguns verbos sublinhados, no Presente e no Pretérito Perfeito. O enunciado pede ao aluno que *Veja o gráfico sobre a inflação no Brasil entre 1999 e 2013. Em seguida, leia o texto que descreve o gráfico. Preste atenção às palavras sublinhadas.* Até aqui, nada foi trabalhado sobre o gráfico em si, nem a sua interpretação, já que é feita em texto que segue o gráfico. Na página 127, há outro gráfico com alguns verbos destacados, acima da ilustração. O enunciado sugere que *O gráfico abaixo mostra a variação do INPC (Índice Nacional de Preços ao consumidor) entre agosto de 2012 e janeiro de 2013. Descreva o gráfico usando o texto do exercício 1 como referência. Use as palavras a seguir.* Aqui, mais um a vez não há nenhum aprofundamento no gênero, mas o aluno deverá apenas reproduzir a forma do texto lido anteriormente, pondo sua atenção exclusivamente no uso dos verbos no Pretérito Perfeito. O último gráfico indica *O gráfico a seguir mostra a cotação o dólar comercial (preços em reais) entre outubro de 2012 e agosto de 2013. Descreva o gráfico usando texto do Exercício 1 como referência.* Neste exercício, mais uma vez o aluno tomará como base o texto do primeiro exercício e deverá fazer a sua própria interpretação do gráfico, no entanto, não há nenhuma menção ao gráfico, nem ao seu significado em termos socioculturais, por exemplo, o que expandiria o significado do trabalho para além da abordagem estruturalista.

Na unidade 10, intitulada *Importações e Exportações*, na página 130, na sessão *Começando o Trabalho*, há um pequeno gráfico, autêntico, que mostra a *Balança Comercial em bilhões de dólares*. Ao lado, um pequeno texto traz a definição de *Balança comercial* e explica como ela deve ser interpretada; abaixo, em *Reflexões iniciais*, o aluno deverá responder: “*Como você traduz os trechos sublinhados em sua língua materna?*”; “*Qual é a ideia apresentada no trecho?*”. As duas perguntas não aprofundam nada, além da compreensão das informações apresentadas no gráfico e no texto. Depois, no intuito de aproximar o trabalho da realidade do aluno, há o subtítulo *Sobre você* em que são formuladas 3 perguntas: “*1- As exportações do seu país de origem são maiores que as importações?; 2- Você sabe dizer se o Brasil exporta mais do que importa?; 3- As exportações são mais importantes do que as importações? Por quê?*”

A tentativa de aproximar-se à realidade do aluno é válida, mas a maneira como é feita neste exercício é forçosa e, tanto as perguntas como o gráfico, apesar de seu valor, não aprofundam em nenhum aspecto – nem no gênero *gráfico*, nem nas informações nele contidas.

Ainda na unidade 10, na página 135, na sessão *Produção Oral*, há um gráfico que apresenta os *Preços Médios das Exportações de Etanol – Por Safra*, retirado de uma página da *web*, relacionada à agricultura. O enunciado do exercício pede ao aluno que *Observe o gráfico e descreva algumas informações oralmente. Use o vocabulário a seguir como referência. São, portanto, sugeridas algumas estruturas dos comparativos (mais alto (do) que, mais baixo (do) que etc.) e nada que aprofunde no gênero.*

**Artigo de jornal:** Na unidade 10, na página 136, na sessão *Compreensão Escrita*, é apresentado um artigo de um jornal, intitulado *Brasil é o país mais fechado do G-20*, e o primeiro enunciado indica: *Leia o texto, sublinhando os verbos no passado e circulando os verbos no presente.* O Segundo enunciado sugere ao aluno que *Leia o texto novamente e marque a alternativa verdadeira sobre ele* e, as demais atividades, seguem o mesmo padrão de proposta, sem inovação, apenas para testar a capacidade de compreensão do aluno. Uma última parte da sessão tenta se aproximar do aluno, por meio de duas perguntas de cunho pessoal: *“O que você aprendeu com o texto?”; “O que você achou mais interessante no texto? Por quê?”.* A tentativa é válida, porém frustrada, uma vez que as questões são muito abrangentes e está clara a intenção de apenas testar a compreensão sobre o texto, além de induzi-lo à prática oral.

Na unidade 17, intitulada *Atendimento ao Cliente*, na página 218, na sessão *Produção Oral*, é apresentado um artigo retirado do jornal *O Globo*, com o título *Como enfrentar a greve dos bancos e Correios*. Sobre o artigo, o aluno deverá formular algumas frases utilizando estruturas que pedem o uso do Presente do Subjuntivo (por exemplo, *“A Proteste e o Procon-SP sugerem que os consumidores ...”*) e o aluno apenas exercitará e aprenderá sobre o conteúdo gramatical.

**Infográfico:** Na unidade 10, na página 138, na sessão *Produção Escrita*, é apresentado um infográfico sobre *O crescimento das exportações*

*brasileiras e o peso das commodities*, com o seguinte enunciado: *Leia o infográfico e as frases sobre o texto. Em seguida, reescreva as frases que apresentam informações incorretas.* No segundo momento da atividade, na página 139, é solicitado ao aluno que *Escreva um texto intitulado “As exportações brasileiras entre 2006 e 2010”*. É solicitado que o aluno utilize as informações interpretadas no infográfico, use algumas frases já vistas como inspiração e use algumas palavras sugeridas *“para tornar o seu texto mais conectado”*. O aluno, então, é convidado a produzir um texto baseando-se em um infográfico, porém sem nenhum aprofundamento prévio sobre e sem nenhuma discussão ou reflexão acerca, inclusive, da temática. O que são *commodities*, por exemplo? O aluno é lançado à atividade como se o tema fosse algo comum e de seu domínio e o gênero não é tratado com nenhuma relevância em si.

**Carta de apresentação:** na unidade 11, intitulada *Entrevistas*, na página 150, na sessão *Produção Escrita*, há a simulação de uma carta de apresentação com suas partes numeradas. Por exemplo, número 1 se refere ao título, 2 destinatário etc., totalizando oito partes. Sobre a carta, o aluno deverá responder algumas perguntas para checar sua compreensão, localizar e copiar algumas informações e, por fim, preparar-se para redigir a sua própria carta de apresentação, preenchendo dois quadros com informações pessoais sobre *Formação educacional e experiência profissional* e outra com *Habilidades*; a partir das informações levantadas deverá escrever seu texto. A carta de apresentação é um gênero importante no meio dos negócios, e o gênero carrega em si marcas culturais relevantes para serem trabalhadas com os estrangeiros. O que deve conter em uma carta de apresentação no Brasil é o mesmo que é apresentado em outros países? Por que aqui no Brasil é importante que o recrutador obtenha certas informações sobre o candidato e em outros países tais informações não interessam, ou vice-versa? A estrutura da carta de apresentação é a mesma em todos os países? Enfim, algumas informações que poderiam ser trabalhadas com o aluno para que ele se aproprie da forma de atuar socialmente do brasileiro e possa, assim, integrar-se a nossa cultura.

**E-mail formal e informal:** Na unidade 12, intitulada *Reuniões*, na página 160, na sessão *Compreensão Escrita*, há a simulação de dois *e-mails*, 1 e 2.

O enunciado pede que o aluno *Leia os dois e-mails e indique no quadro da p. 161 se cada afirmação corresponde ao e-mail 1, ao e-mail 2, ou aos dois*; desta forma, o aluno checará sua compreensão, e apenas isso. Após a apresentação dos *e-mails*, o aluno lerá outro texto sem nenhuma relação com o gênero, ou seja, os *e-mails* serviram apenas para trabalhar a compreensão escrita e nada mais. As autoras não consideraram a importância do gênero *e-mail*, que é uma dos meios de comunicação mais utilizados nos dias de hoje. Foram apresentadas duas modalidades de *e-mails*, uma de estrutura mais formal e outra informal, no entanto, tais aspectos não foram sequer mencionados. São grandes as possibilidades e as necessidades dos alunos estrangeiros sobre esta forma de escrita e a oportunidade de trabalhá-las foi desperdiçada nesse livro didático.

**Ata de reunião:** Na unidade 12, na página 162, na sessão *Produção Escrita*, é apresentado um modelo de *ata de reunião* sobre o qual o aluno deverá ler e marcar em uma tabela, com um X, as informações que nele aparecem. Após identificar as informações, será proposto que *pense na última reunião em que você esteve presente; Escreva sua ata no espaço abaixo*. O gênero mais uma vez foi utilizado para fins didáticos e a atividade proposta não trabalha o gênero em si, além de solicitar algo difícil para o aluno, que deverá lembrar-se da última reunião que teve e, ainda, há que considerar a possibilidade de o aluno não haver participado de uma reunião. Além disso, o levantamento das informações de uma ata de reunião é feito durante a reunião, para que não se esqueçam de informações. Em vez de tentar trabalhar o gênero no sentido de permitir que o estrangeiro se aproprie dessa forma de texto aqui no Brasil, a atividade visou apenas o fim, que é a produção escrita.

**Texto com dicas/instruções - apresentação oral:** Na unidade 13, intitulada *Apresentações*, na página 165, na sessão *Começando o Trabalho*, há um quadro com algumas dicas de como fazer uma apresentação em slides no *PowerPoint*. Nesse texto, há verbos sublinhados e a única função da menção ao gênero *slide* foi a de trabalhar verbos no Imperativo Afirmativo. No decorrer da unidade, na página 170, na sessão *Produção Oral*, as autoras retomam o tema *apresentação*, porém sem especificar a que tipo de apresentação se referem. É solicitado ao aluno que *Descreva oralmente uma apresentação a que você assistiu*

*recentemente. Use as perguntas a seguir como roteiro.* O roteiro levará o aluno a refletir sobre aspectos como gestos, recursos utilizados, qualidade dos recursos etc. No segundo momento da atividade, será solicitado que peça a um estagiário que elabore uma apresentação e dê os comandos para isso; a única intenção aqui é a prática do Imperativo. As atividades seguintes não solicitarão a elaboração de um *slide*, mas sim a elaboração de um texto para a apresentação de um novo produto, seguindo um esquema (por exemplo, *Cumprimenta a plateia e agradece a presença de todos.*). A última atividade sugerida pedirá ao aluno que “*Prepare (outra) apresentação em português sobre um aspecto de seu trabalho.*” (p. 167). Por fim, o aluno deverá gravar em áudio e/ou vídeo e depois escutar (ou ver) a apresentação para avaliar o seu desempenho. As atividades são lançadas sem nenhum vínculo evolutivo entre si e a ideia do *slide*, muito útil no meio corporativo, foi esquecida, dando lugar à apresentação oral, igualmente útil, porém a maneira como foi trabalhada não ultrapassou o objetivo de praticar a oralidade e o uso dos verbos.

Na página 172 da mesma unidade, em sessão *Compreensão Escrita*, há o texto *Orador seguro: dicas para falar em público*, precedido de algumas perguntas que deverão ser respondidas e relacionadas às partes que compõem o texto. As atividades que seguem solicitarão ao aluno identificar vocabulário, checar a compreensão do texto e, por fim, em *O texto e você* (p. 173), tentar aproximar o texto à sua realidade respondendo a duas perguntas: “*Você é um orador seguro de acordo com as informações do texto?*”; “*Quais são as suas qualidades ao fazer apresentações em português? Em que áreas você deve procurar melhorar?*”. As perguntas são pertinentes, porém o gênero *apresentação oral* é usado apenas para que o aluno exercite a sua capacidade de compreensão escrita em português.

Na página 174, na mesma unidade e ainda sobre o gênero *Apresentação oral*, na sessão *Produção Escrita*, as autoras retomam o gênero *slide* e apresentam alguns deles para que o aluno reflita sobre eles e responda a perguntas logo abaixo. Os questionamentos feitos pedem que observe e identifique o conteúdo do texto; em seguida, que analise a qualidade: “*O que você acha da organização dos slides? O que poderia ser melhorado e como?*”. Aqui ele será induzido a trazer os seus conhecimentos sobre o tipo de texto, o que poderá gerar, por exemplo, algum choque de valor ou de cultura os quais podem variar de acordo com a

nacionalidade ou, até, a profissão do aprendiz. A atividade seguinte, na página 172, solicitará a preparação de alguns *slides* para uma apresentação de procedimentos de algum aspecto do trabalho do estudante. Ele deverá seguir alguns passos sugeridos no enunciado do exercício<sup>5</sup>.

É possível concluir, portanto, que a unidade pretendeu trabalhar de forma gradativa o gênero *apresentação oral* e que se utilizou, por exemplo, do uso de outro gênero, o *slide*. Em um primeiro momento, o gênero aparece apenas como pretexto para trabalhar aspectos gramaticas; posteriormente, em *Compreensão Oral* (p. 169), apresenta vocabulário importante em uma apresentação; nas sessões seguintes (pgs. 170, 172), o aluno poderá fazer algumas reflexões sobre o gênero, praticando, inclusive, o conteúdo trabalhado na unidade; e, finalmente, poderá pôr em prática as reflexões feitas, preparando a sua própria apresentação. Mais a seguir, nas páginas 176 e 177, haverá mais algumas propostas relacionadas ao gênero e que, sim, serão úteis para uma identificação e um reconhecimento do aluno na vida prática e cotidiana do brasileiro.

**Trecho de romance:** Na unidade 14, intitulada *Avaliação de desempenho e metas*, na página 189, na sessão *Informações Culturais*, é apresentado um trecho da obra de Machado de Assis, *Dom Casmurro*, que servirá apenas para que o aluno reflita sobre alguns aspectos da cultura brasileira, por exemplo, sobre o tema principal da sessão que é *apelidos*.

**Linha do tempo:** Na unidade 15, intitulada *Negociações*, na página 194, sessão *Produção Oral*, há uma linha do tempo que reforça o pretexto para a realização de uma atividade didática.

**Notícia on-line:** Na unidade 15, chamada *Negociações*, na página 195 e na sessão *Produção Oral*, há uma notícia – *Governo encerra negociações com servidores em greve* – cuja única função é servir de pretexto para o aluno praticar a oralidade emitindo a sua opinião sobre a leitura. O tema das greves trabalhistas é realmente relevante em todos os países e poderia ser mais bem explorado para

---

<sup>5</sup> Slide 1: Escreva o título: “O que fazer \_\_\_\_\_” e seu nome.

Slide 2: Relacione 2 ou 3 motivos para adotar esses procedimentos.

Slide 3, 4 e 5: Em cada um, liste 2 procedimentos, e inclua subtítulos se desejar.

Slide 6: Escreva algumas conclusões em forma de *bullets*.

além das opiniões, considerando, por exemplo, como são tratadas e veiculadas nas mídias sociais.

**Memorando:** Ainda na unidade 15, página 198, na sessão *Produção Escrita*, é apresentado um memorando precedido da pergunta: “*Você sabe o que é um memorando? Leia e confira*”. Em seguida, para explicar o significado da palavra, está a definição dada pelo *Dicionário Houaiss (2009)*. Sobre o memorando, há um questionário de múltipla escolha que o aluno deverá preencher para identificar quais elementos estão presentes no texto e, assim, será proposta a produção de um texto seguindo o mesmo modelo do gênero. O aluno, portanto, está apto a identificar um memorando, se estiver atento à estrutura do documento; se não, apenas praticará a produção escrita e nada mais, já que a proposta limita-se a isto por não se aprofundar no gênero em si. Outro aspecto a ser considerado, que reduz a importância do Memorando, é o fato de ele já ter sido substituído por outros gêneros mais usuais, dada à evolução das novas tecnologias, em ambiente corporativo.

**Carta formal / informal:** Na unidade 17, intitulada *Atendimento ao Cliente*, na página 222, na sessão *Produção Escrita*, há duas cartas (1 e 2) que servirão de pretexto para responder ao seguinte enunciado: “*Leias as duas cartas e responda: a. O que elas têm em comum? b. Em que elas diferem? c. Qual das duas é mais apropriada? Por quê?*” A primeira carta trata de uma reclamação de um cliente insatisfeito com o atendimento recebido em uma lanchonete, porém, expressa uma linguagem e estrutura informais. A segunda destina-se ao mesmo estabelecimento e possui o mesmo motivo, a reclamação, porém com linguagem e estrutura mais formais. A partir da leitura de ambas, o aluno deverá refletir qual das duas é mais adequada e por quê. Tal proposta é pertinente à medida que levará o aluno a refletir e observar os gêneros *carta formal e informal*, observando possíveis estruturas e linguagens, por exemplo. Além disso, refletirá por que um texto mais formal ou mais informal é mais adequado ou não em tal situação, possibilitando, inclusive, fazer inferências sobre impressões da cultura brasileira e/ou a estrangeira. Na sequência, é feita a proposta de elaboração de uma carta resposta à carta 2 (formal) seguindo um roteiro estrutural que pedirá, entre outras coisas, que o aluno dirija-se ao destinatário por *Prezado/a Senhor/a*.

**Cartum:** Na unidade 18, intitulada *Ética*, na página 231, na sessão *Produção Oral*, há um cartum de Scott Adams, um cartunista norte americano, autor da série Dilbert. Nesta unidade, é trabalhado o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e o Condicional em português e, sobre o *cartum*, o aluno deverá responder o que faria se estivesse na situação do personagem da história. A atividade é interessante, no entanto, de nenhuma maneira o gênero *cartum* foi trabalhado além da perspectiva gramatical e, o gênero, rico em expressões culturais, passou despercebido.

**Notícia on-line:** Na unidade 18, intitulada *Ética*, na página 234, na sessão *Produção Escrita*, há um texto autêntico cujo título é *As 10 melhores empresas em ética nos negócios*. Sobre a notícia há duas perguntas de compreensão da leitura e, na página seguinte, duas propostas de produção de texto, em que o aluno, baseado na notícia lida, criará a sua própria notícia a ser veiculada na internet. A proposta pretende de alguma maneira trabalhar o gênero *notícia on-line*, sem, no entanto, trabalhar o gênero em si, e o aluno é lançado na atividade sem nenhuma reflexão sobre o gênero que deverá ser escrito.

**Notícia de jornal:** Na unidade 20, intitulada *Lidando com problemas*, na página 256, na sessão *Compreensão Escrita*, há uma notícia do jornal *O Globo* que apenas servirá de pretexto para trabalhar questões de vocabulário, de compreensão de texto e, por fim, um pouco sobre a temática tratada no texto sob uma perspectiva pessoal do aluno.

**Página on-line – “Perguntas frequentes”:** Ainda na unidade 20, nas páginas 258 e 259, na sessão *Lidando com problemas*, há um trecho de uma página de um *website* que apresenta a sessão de “Perguntas frequentes” à qual o aluno deverá ler e responder a algumas perguntas:

De onde o texto acima foi retirado?

Pelo *url* do *site* (<http://www.tst.jus.br/perguntas-mais-frequentes>), o que você pode concluir sobre o texto?

A quem a página de internet acima é potencialmente útil?

Que outras perguntas você acha que fazem parte da página de internet acima? Escreva abaixo algumas ideias. Depois, vá ao *site* e compare as suas respostas.

Os questionamentos feitos sobre o texto são pertinentes e podem levar o aluno a observar e refletir sobre a estrutura do gênero trabalhado. Após a leitura e resposta às perguntas, ele irá produzir seu próprio texto, seguindo os passos descritos na página 259:

Você vai escrever um texto intitulado “Perguntas Frequentes” sobre algum aspecto do seu trabalho. Como preparação, faça uma busca na internet por “perguntas frequentes” “trabalho” e navegue por alguns *sites* relevantes. Use o espaço a seguir para registrar ideias que possam ser úteis no seu texto (vocabulário, estrutura, temas).

A atividade proposta será desenvolvida considerando o gênero textual trabalhado e, portanto, há uma proposta de aprofundamento capaz de explorar aspectos que envolvem língua, cultura, comunicação e consciência da linguagem utilizada em tal gênero (Dell’Isola).

#### **4.2. Discussão dos resultados**

A análise dos gêneros textuais presentes no livro didático de PLE Bons Negócios demonstrou que, apesar de parecer haver a preocupação em inserir diferentes gêneros textuais na elaboração do material, a intenção é insuficiente à medida que os tratamentos dados aos gêneros têm, em sua maioria, um fim didático. No decorrer da análise, notamos que em todas as unidades há a presença de gêneros, autênticos e não autênticos, ou seja, materiais retirados de fontes reais ou que simulam uma produção existente no contexto real. O uso de um material autêntico é fator relevante no processo de aprendizagem, pois é capaz de fomentar a autonomia do estudante em seu processo de aprendizado da língua (SILVA, 2009), além de apresentar um material que expressa o modo de vida do brasileiro. No entanto, se não há igual autenticidade em seu manuseio, tal intenção é invalidada e o gênero descaracterizado.

Sobre as atividades propostas a partir dos gêneros, a maior parte é superficial, pelo fato de não serem tratados de maneira a promover uma interação real entre autor-texto-contexto-leitor, o que possibilitaria a observação das formas de organização social do brasileiro (Dell’Isola, 2009). Nas sessões de *Compreensão Escrita*, por exemplo, sempre há ao final o item *O texto e você*, cuja intenção parece ser aproximar-se da realidade do aluno, promovendo um diálogo entre a realidade do aluno e a do brasileiro. Contudo, em nenhum momento, o gênero é tratado sob a perspectiva de sua estrutura, mas sim com o fim de trabalhar a gramática, a compreensão do texto lido ou a apreensão de vocabulário.

Quando muito, são feitas algumas perguntas relevantes sobre determinado gênero; por exemplo, ao pedir que o aluno observe a estrutura de uma carta formal e outra informal e que se posicione sobre a mais adequada ou não para determinada situação. Ao fazer isso, o aluno, a partir do gênero dado, estabelece relações entre sua realidade e a cultura da língua alvo, porém, a atividade é superficial ao utilizar o gênero apenas para que o aluno produza seu texto e nada mais, sem uma proposta inovadora que permita que o aluno que se aproprie ou entre em contato, ativamente, com a realidade brasileira.

Em três momentos notamos tentativas mais efetivas no trabalho com os gêneros textuais. Na unidade 13, página 167, por exemplo, o tema é *apresentações* e notamos que a unidade pretendeu trabalhar de forma gradativa o gênero *apresentação oral*. Assim, o trabalho foi aprofundado e os gêneros mais bem aproveitados, permitindo reflexões relevantes à interação do aprendiz com os meios de produção presentes na língua alvo, o português brasileiro. (Dell'Isola). Na unidade 17 (p. 222), a proposta de trabalhar a partir de dois modelos de cartas, uma formal e outra informal, levará também o aluno a experimentar um pouco do contexto real de produção textual que circula no cotidiano brasileiro. Aqui, o aluno poderia refletir sobre a estrutura das duas cartas, considerando, por exemplo, a linguagem utilizada; avaliará, por fim, a adequação à determinada situação, no caso uma reclamação a um estabelecimento. A última unidade em que foi possível observar certo aprofundamento no trabalho com gêneros textuais, é a unidade 20 (p. 258) em que é apresentado um trecho da sessão *perguntas frequentes*, retirado de uma página *web*. Aqui, os questionamentos feitos sobre o texto são pertinentes e podem levar o aluno a observar e refletir sobre a estrutura do gênero trabalhado, a partir da interação com o gênero. Essas foram as únicas três unidades em que foi possível notar algum aprofundamento no tratamento dos gêneros em um livro que carrega, entre gêneros autênticos e não autênticos, dezenas de gêneros textuais.

Outro aspecto observado, a partir de uma análise quantitativa, é que foram identificados, nas 20 unidades do livro, 31 gêneros textuais dos quais a variação de aparição circulou entre 1 a 4 vezes; sendo que os que apresentaram maior incidência foram os gêneros identificados como *artigo de revista* (9) e *artigo on-line* (7). Tais gêneros merecem atenção, no entanto, não apresentam grandes novidades ou desafios aos aprendizes, uma vez que são tão comuns em

todas as línguas. Principalmente pelo fato de terem sido trabalhados de uma forma sistemática, com o olhar voltado às questões de compreensão e de gramática. Tais aspectos comprovam, mais uma vez, a superficialidade na atenção à importância com o trabalho a partir de gêneros textuais.

### **Considerações finais**

O tema desta pesquisa visou trabalhar os gêneros textuais (GT) presentes no livro didático (LD) de português como língua estrangeira (PLE), Bons Negócios; pretendeu analisar como esses elementos aparecem e são explorados no livro, investigando se o trabalho realizado com os GTs atende de maneira satisfatória aos objetivos de ensino e aprendizagem de PLE.

A partir da ideia de que é necessário situar o sujeito na língua e ensinar mais a vivência do que o sistema linguístico (Alemeida Filho, 1993), percebemos a importância do gênero nesse processo de aprendizagem, uma vez que o reconhecemos como elemento encorajador e facilitador da inserção do aprendiz na língua alvo (Tosatti, 2009). Portanto, a presença do GT nos LDs deverá cumprir o papel de promotor das situações de comunicação próximas do real para que seja possível obter algum resultado a partir do trabalho com os gêneros.

O que notamos em nossa análise é que o livro investigado preocupou-se em inserir os GTs, pois em todo o material, diferentes gêneros estão presentes, contudo, em poucos momentos identificamos um trabalho eficaz. Dessa forma, a atenção dada aos gêneros expostos no livro, em sua maioria, limitou-se a favorecer o tratamento de aspectos mais estruturais da língua e, raramente, conseguiu de fato propor uma abordagem que considerasse os gêneros em seu sentido pleno.

Na apresentação inicial do livro analisado, as autoras sugerem em diversos momentos que será feito um trabalho a partir de gêneros textuais diversos. Afirmam, por exemplo, que cada unidade começará com uma sessão *Começando o trabalho*, na qual será dada uma situação que expressará o tema da unidade e, a partir dela, o aluno refletirá e tirará suas próprias conclusões sobre como a língua portuguesa é utilizada em determinadas situações do cotidiano (p.12). Em muitos desses casos, é apresentado algum gênero textual, autêntico ou não, mas apenas a atenção especial do aluno e do professor é capaz de conduzir o olhar aos contextos de uso e às formas dos GTs, já que as propostas feitas poucas vezes levam a isso, e servem mais como pretexto para trabalhar a gramática, por exemplo.

Em outro momento da apresentação (p.12), é informado que será apresentada grande variação de textos para que os alunos se familiarizem com os conteúdos e formas dos textos em português do Brasil. Porém, no decorrer do LD

não é feita a devida exploração que leve o aluno a observar e muito menos apreender as formas de comunicação em português brasileiro e mais uma vez dependerá das habilidades dos participantes do processo (professor e aluno).

Em toda a apresentação foi mencionada a proposta de trabalhar com os gêneros textuais, o que confirma a intenção das autoras em considerar esse elemento, porém, a análise do desenvolvimento das atividades propostas nos leva a concluir que há uma maior preocupação em inserir uma grande quantidade de gêneros textuais do que em trabalhá-los de maneira mais efetiva e com profundidade. Assim, cremos que não basta apenas a presença de gêneros textuais nos livros didáticos, e muito menos que se pressuponha que o aluno e/ou o professor farão bom uso do material sem uma devida orientação. O mais adequado seria, portanto, que houvesse propostas claras que legitimassem o trabalho com os gêneros textuais.

Não pretendemos com esta pesquisa esgotar o tema da presença de gêneros textuais em livros didáticos de PLE, mas sim colaborar com futuras investigações, incrementar investigações passadas e, sobretudo, incentivar melhorias, tanto na prática docente do ensino de PLE, como nas reflexões e produções de futuras publicações na área.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José C. P.; MOUTINHO, Eduardo. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, José C. P. Ensino de Português Língua Estrangeira / EPLE: a emergência de uma área. In: *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

CONRADO, Rosana S. *Produção Textual no Ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o Livro Didático e o Exame Oficial de Proficiência Celpe-Bras*. Jundiaí, SP: Paco Editorial: 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. Gêneros Textuais em livros didáticos de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DINIZ, Leandro R. A.; STRADIOTTI, Lúcia M. SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

FERRO, J.; BERGMANN, Juliana Cristina F. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira: Produção e avaliação de materiais didáticos em Língua Materna e Estrangeira*. Curitiba: Ibpx, 2008.

LOPES, José H. Materiais didáticos de Português para Falantes de Outras Línguas: do levantamento de produções brasileiras a uma nova proposta. In: FURTOSO, Viviane B. *Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL, 2009.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

MORITA, Marisa K. (Re) Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, Regina Célia P. da (Org.). *Português Língua Estrangeira: Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Eliane V. M. Buscando critérios para a avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RODIGUES, Rosangela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTOS Denise, SILVA, Gláucia V. Bons Negócios: Português do Brasil para o mundo do trabalho. Barueri, SP: Disal, 2013.

SILVA, Walkyria M. Livros Didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TOSATTI, Natália M. Gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português para estrangeiros: ocorrência e funcionalidade. In: Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes – selo martins, 2007.

### **Sites pesquisados**

British Council – “Languages for the future”.

<http://www.britishcouncil.org/organisation/publications/languages-future> (acesso em 5/9/2014)

Comunidade News – “Professora da Harvard fala de sucesso do ensino do português na entidade”.

<http://www.comunidadenews.com/educacao/professora-da-harvard-fala-de-sucesso-do-ensino-do-portugues-na-entidade-8313>(acesso em 5/9/2014)

Gusmão – “Do you speak Portuguese? Breve cenário do atual ensino de Português para Estrangeiros”.

<http://ogusmao.com/2014/09/05/do-you-speak-portuguese-breve-cenario-do-atual-ensino-de-portugues-para-estrangeiros/> (acesso em 5/9/2014)