

O livro didático sob a ótica do gênero¹

(Looking at the textbook from the perspective of genre)

Luciane Kirchhof TICS
Universidade Federal de Santa Maria

ABSTRACT: The foreign language teacher aims to redefine his/her position in the teaching context – from a mere reproducer of theoretical knowledge designed by scholars to a constructor of pedagogical practices that take into account his/her socio-historical context (Motta-Roth, 2001; Celani, 2001). However, recent research points out that most foreign language teachers still use the traditional textbook to organise his/her work inside the classroom (Almeida Filho, 2002, p.35; Pereira, 2000, p.7; Coracini, 1999, p.17). In that respect, to reveal the values underneath the textbooks is part of this new role the teacher is assuming in the classroom. This research investigates the concepts of language that lies under the activities of four textbooks used to teach English and produced by international publishing houses. The results have shown a tendency in the textbooks to propose exercises that work the language as a system to express meaning, inside an interactive context of use. This article also emphasises the need to promote language teaching under the perspective of discourse

¹ Este trabalho foi realizado no Programa de Pós-Graduação da UFSM (PPGL), sob a orientação da Prof. Dra. Désirée Motta-Roth (UFSM/DLEM).

OLIVRO DIDÁTICO

genres, strengthening the understanding of the social practices that constitute the socio-historical context in which we live.

RESUMO: O professor de LE busca redefinir o seu papel no contexto de ensino: de simples reprodutor de conhecimento elaborado por teóricos da disciplina, a construtor de propostas pedagógicas que valorizem e respeitem o seu contexto sócio-cultural (Motta-Roth, 2001, Celani, 2001). Entretanto, pesquisas recentes demonstram que a maioria dos professores de LE ainda recorre ao tradicional livro didático para organizar o seu trabalho em sala de aula (Almeida Filho, 2002, p.35; Pereira, 2000, p.7; Coracini, 1999, p.17). Nesse sentido, descortinar os valores subjacentes ao livro didático faz parte desse novo papel que o professor procura assumir em sala de aula. Esta pesquisa investiga as concepções de linguagem subjacentes às atividades de quatro livros didáticos (LD) utilizados no ensino da língua inglesa, produzidos por editoras internacionais. Os resultados demonstraram uma tendência nos LDs em propor exercícios que trabalhem a linguagem enquanto sistema para a expressão de significado, dentro de um contexto interativo de uso. Este artigo enfatiza, ainda, a necessidade de promovermos, em sala de aula, o ensino da linguagem sob a perspectiva de gênero discursivo, fortalecendo o entendimento das práticas sociais que constituem o contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos.

KEY-WORDS: genre, foreign language teaching, textbooks.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos, ensino de línguas estrangeiras, livro didático.

LUCIANETICKS

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o professor tem procurado redimensionar seu papel no processo de ensino de línguas estrangeiras (Celani, 2001). Esse reposicionamento o leva a alcançar vãos mais altos: de simples receptor de informações produzidas por teóricos da disciplina, a construtor de conhecimento (Motta-Roth, 2001) e pesquisador crítico da sua própria prática (Moita Lopes, 2000). Na medida em que se reconhece como co-construtor de um pensar sobre a sua atividade, o professor também pode deixar para trás velhos “rótulos”: o de cliente e consumidor de pesquisas e de materiais didáticos, por exemplo. Ele passa a ter uma atitude investigativa em relação ao seu contexto e a repensar/reavaliar os instrumentos que irá utilizar em seu trabalho.

O livro didático (LD), que ocupa papel quase institucionalizado no contexto escolar brasileiro (Almeida Filho, 2002, p.35; Pereira, 2000, p.7; Coracini, 1999, p.17; Souza, 1995, p.119; Bohn, 1988, p.293), não poderia ficar de fora da análise e do questionamento do professor de línguas estrangeiras. Desconstruir as ideologias e os valores subjacentes a ele faz parte, portanto, desse redimensionamento do papel do professor brasileiro, independentemente do contexto no qual atue. Celani (1997) afirma que devemos olhar menos para modelos e modismos desenvolvidos em outros lugares e nos concentrarmos em refletir sobre a razão do nosso trabalho: o aluno brasileiro. O professor de línguas estrangeiras precisa, então, pensar o material didático através da ótica do seu público e do contexto ao qual ele pertence.

Acredito que a prática pedagógica em geral, e, em especial, a seleção/elaboração do material pelo professor, são conseqüência das concepções de linguagem que ele possui. Por sua vez, essas concepções subsidiam suas ações em sala

O LIVRO DIDÁTICO

de aula. Com o objetivo de explorar o universo que engloba as concepções subjacentes aos materiais didáticos atualmente no mercado, este artigo discute os resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado.

Este estudo integra, portanto, o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como prática social”, na área de ensino de linguagem a partir de uma concepção de gêneros discursivos (Motta-Roth, 2001; Meurer & Motta-Roth, 2002). Nesse sentido, adoto a perspectiva de que a construção de uma concepção de linguagem enquanto gênero, em sala de aula de línguas estrangeiras, pode ajudar professores e alunos, não apenas a trabalhar por uma aprendizagem de línguas, mas a perceber valores e ideologias subjacentes ao instrumental didático, seja ele impresso ou eletrônico; e, acima de tudo, desenvolver uma capacidade de perceber as práticas discursivas e as relações sociais que constituem a interação humana.

Entendo que um trabalho dessa natureza pode trazer subsídios ao professor na explicação e construção de sua própria concepção de linguagem, de modo a auxiliá-lo na escolha/elaboração do material didático que melhor atenda às necessidades e especificidades do contexto pedagógico no qual atua.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Até onde podemos observar, o ensino de línguas estrangeiras parece estar intrinsecamente ligado a moldagens metodológicas, sejam quais forem as bases teóricas a elas subjacentes. Kumaravadivelu (1994, p.29) questiona tais moldagens e propõe a condição Pós-Método, através da qual os professores teriam plenos poderes para construir teorias orientadas para e a partir de sua prática em sala de aula.

LUCIANETICKS

If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices² (Id. *ibidem*).

Kumaravadivelu aponta que, segundo os conceitos produzidos pelos teóricos da disciplina, os métodos parecem ter, em comum, dentro de cada concepção individual, um grupo único de princípios teóricos e um grupo único de procedimentos que devem ser utilizados em sala de aula pelos professores. Partindo dessa premissa, o autor classifica essas metodologias e abordagens, para fins de estudo e análise, em três grandes grupos: centradas na linguagem, centradas na aprendizagem e centradas no aprendiz, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Classificação de Kumaravadivelu

a) centradas na linguagem	b) centradas na aprendizagem	c) centradas no aprendiz
Gramática-tradução	Direto	<i>Community Language Teaching</i> (Curran)
Audiolingual	<i>Suggestopedia</i> (Lozanov)	Comunicativos
<i>Cognitive Code Learning</i>	<i>The Silent Way</i> (Gattegno)	
	<i>Total Physical Response</i> (Asher)	
	Natural	

² Tradução feita por mim: Se a concepção de método autoriza o teórico a concentrar decisões pedagógicas, a condição Pós-Método permite que professores criem práticas inovativas, voltadas para o seu contexto de sala de aula.

O LIVRO DIDÁTICO

Vale destacar que essa classificação, bem como os métodos e as abordagens que dela fazem parte, evidenciam uma visão cognitivista da linguagem, na qual o sujeito é um ser racional e senhor de sua aprendizagem (Hickmann, 1997, p.9). Tal concepção reforça a idéia cartesiana do homem como centro do universo ao enfatizar a cognição e a inteligência e relegar, a um segundo plano, a natureza social e, portanto, ideológica do sujeito, salientada por Bakhtin (1990³), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Coracini, 1998, p.6).

Faço uma segunda ressalva aqui, no sentido de esclarecer que utilizo a classificação de Kumaravadivelu apenas como ponto de partida para a organização das abordagens e metodologias. Para fins deste trabalho, estabeleço que passarei a chamar os três grupos destacados na Tabela 1 de a) *centrados na linguagem*, porque reúnem as teorias cujo foco é a forma da língua; b) *centrados na atividade*, porque congregam as propostas que estabelecem atividades abertas, conhecidas como *open-ended*, e focalizam a negociação de significados; e c) *centrados na função*, porque procuram trabalhar atividades que realizam funções da linguagem. Esta categorização foi utilizada para identificar os tipos de exercícios encontrados nos quatro livros didáticos analisados.

As abordagens *centradas na linguagem* promovem oportunidades para os aprendizes praticarem estruturas lingüísticas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas, através de exercícios que focalizam a forma, assumindo que a preocupação com a forma irá resultar, em última instância, em aprendizagem. O professor introduz estruturas gramaticais e itens de vocabulário, um de cada vez, e ajuda o aluno a exercitá-los até a

³ A data de copyright da obra Bakhtin/Volochinov é 1929. A referida citação pode ser encontrada na edição de 1990, em português.

internalização. Exemplos dessas seriam o método da Gramática-Tradução, o audiolingual e o que se convencionalizou chamar de *Cognitive Code Learning Approach*⁴.

Assim, a partir dessa concepção de linguagem, estabeleci a primeira categoria de análise nos livros didáticos. As atividades *centradas na linguagem* assumem a forma de exercícios de pronúncia e/ou repetição de itens lexicais, também conhecidos como *Drills*. Após ouvir e ler, o aluno repete, conforme Exemplo 1.

Exemplo 1 – Exercício centrado na linguagem
– Livro Verde (Unidade 28, p.62)

Listen and repeat

Bank coffee shop bakery pharmacy movie theater
open-air market

Train station restaurant library bookstore parking lot
post office

Já as abordagens *centradas na atividade* promovem oportunidades para que o aprendiz participe de interações abertas, por meio de atividades centradas em tarefas, levando em consideração a negociação de significados como proposta de aprendizagem. Exemplo dessas seriam o Método Direto, a *Suggestopedia*, o *Silent Way*, o *Total Physical Response Method* e a Abordagem Natural. Tais propostas têm sido reavaliadas e sua eficácia questionada. Por exemplo, Germain (1993, p.273) questiona o caráter comunicativo do *Silent Way*,

⁴ Para maiores informações sobre as metodologias e abordagens discutidas nesta seção, ver RICHARDS, J. & T. S., RODGERS. (1986).

OLIVRO DIDÁTICO

já que a base do ensino é a frase. Por outro lado, as críticas à Abordagem Natural argumentam que a aprendizagem deve envolver algo mais que um conhecimento consciente de regras gramaticais fáceis (Long, 1983, p.377).

Por sua vez, as abordagens *centradas na atividade* deram origem à segunda categoria de análise desse estudo. Nela, foram encontrados diferentes tipos de exercícios que guardam entre si a característica comum de promoverem interações abertas, conhecidas como *open-ended*. Esses exercícios tomam a forma de jogos, discussão de um tema, criação de uma situação imaginária na qual os alunos devem interagir, assumindo diferentes papéis, conforme o Exemplo 2.

Exemplo 2 – Exercício centrado na atividade
– L. Vermelho (Unid.13, p.85)

To tip or not to tip?

Do you think tipping is a good or bad custom? Why?

A última categoria de abordagens é a *centrada na função*. Ela oportuniza ao aluno praticar estruturas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas, focalizando, além da forma, propriedades funcionais e nocionais da linguagem. A preocupação com a forma e a função resultarão, em última instância, em aprendizagem. O professor introduz itens formais e funcionais, um de cada vez, e ajuda o aluno a praticá-los até que os internalize. Exemplos dessas seriam a *Community Language Teaching Approach* (CLT) e a Abordagem Comunicativa (AC).

Enquanto exercícios, encontramos pequenos diálogos pré-estabelecidos para a prática oral. Os livros oferecem esses diálogos de forma estruturada para que o aluno reproduza

LUCIANETICKS

falas pré-determinadas pelo material, nas quais funções da linguagem são focalizadas, conforme demonstramos no Exemplo 3.

*Exemplo 3 – Exercício centrado na função
– Livro Azul (Unidade 1, p.4)*

*Practice introductions with a partner. Learn your
classmates' names.*

A: Hi. My name 's _____

B: Hi, _____. Nice to meet you

A: Nice to meet you, too.

Por fim, discuto a *concepção de linguagem enquanto gênero*, que entende linguagem a partir de uma perspectiva sócio-semiótica, ou seja, um sistema de significados que constitui a cultura humana (Halliday, 1989, p.3-4). Assim, a linguagem se constitui enquanto gênero quando é utilizada em interações sociais. Nesse sentido, ao estudarmos os gêneros, podemos compreender o que acontece com a linguagem quando a utilizamos em uma determinada interação social (Meurer & Motta-Roth, 2002, p.12). Assim, se pensarmos em exemplos práticos do dia a dia, que são freqüentemente identificados nos livros didáticos, teríamos os diálogos, o bilhete, o cartão-postal e o encontro de serviços (a compra-venda de um produto).

Dentro da concepção de linguagem enquanto gênero trabalho, igualmente, uma proposta pedagógica que pode ser utilizada no ensino de línguas estrangeiras e que ficou comumente conhecida como ciclo australiano - “A Roda”, *The Wheel*, (Anexo A). O desenvolvimento de uma pedagogia baseada no gênero, na Austrália, teve por objetivo preencher

O LIVRO DIDÁTICO

algumas lacunas deixadas pelo ensino tradicional, já que os alunos apresentavam um despreparo em termos de escrita de diferentes tipos de textos (Martin, 1999, p.131). Essa proposta é constituída por três fases e tem sido aplicada, naquele continente, no ensino do inglês como segunda língua, no letramento e no treinamento de trabalhadores.

Tomemos como exemplo o gênero Encontro de Serviços. Na etapa da desconstrução, discutimos quais os eventos relativos ao gênero que gostaríamos ou poderíamos trabalhar (compra de presentes de natal, compras no supermercado etc). Além disso, questionamos a vivência dos alunos em relação a esses eventos. Posteriormente, trabalhamos sobre o contexto de cultura (o objetivo social do evento), contexto de situação - a natureza do evento, os papéis que os participantes desempenham e o texto propriamente dito.

Na etapa da construção conjunta, alunos e professores constróem um exemplar do gênero. E, na etapa da construção independente, os alunos trabalham na elaboração de outros exemplares do mesmo gênero. A discussão do ciclo australiano serviu de contraponto teórico-prático para a análise dos três tipos de exercícios encontrados nos livros didáticos.

METODOLOGIA

Foram selecionados quatro exemplares produzidos por editoras internacionais e utilizados com adultos em estágio inicial de aprendizagem. Estes livros trabalham o inglês norte-americano e foram retirados de uma lista dos dez mais vendidos, divulgada pela SBS Book Club (fev. 2002, n.36, p.50-51). Convecionalizei chamar os exemplares de Azul, Prata, Vermelho e Verde, pois o objetivo desse estudo não era fazer pro-

LUCIANETICKS

paganda desses materiais.

Para fins de análise, decidi trabalhar apenas com as atividades orais, pois, no cálculo quantitativo, estas atividades se mostraram as mais recorrentes. Somam 49,35% no Verde e chegam a 71,59% no Prata (Tabela 2).

Tabela 2 – Mapeamento das Tarefas no Corpus

<i>Corpus</i>	Compreensão		Oral		Escrita		Leitura		Gramática		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Azul	14	7,04	125	66,13	10	5,29	18	9,52	22	11,64	189
Prata	27	10,50	184	71,59	15	5,83	20	7,78	11	4,28	257
Vermelho	46	13,77	204	61,07	16	4,79	16	4,79	52	15,56	334
Verde	61	16,18	186	49,35	51	13,52	27	7,16	52	13,79	377

Dentro das tarefas orais, identifiquei os três tipos de atividades propostos originalmente na categorização organizada por Kumaravadivelu (1994, p.29): os exercícios *centrados na função*, os *centrados na linguagem*, e os *centrados na atividade*.

Na análise das atividades orais, procurei observar em que medida elas exploram o contexto de situação no qual são realizadas. Para tanto, levei em consideração o modelo conceitual de Halliday (1989, p.24). A proposta de Halliday desconstrói e discute o contexto a partir de três variáveis: Campo, Relação e Modo.

- *Campo*, realizado na linguagem através da Metafunção Ideacional, trata da natureza da atividade e onde ela acontece.
- *Relação*, realizada na linguagem através da Metafunção Interpessoal, trata dos papéis que os

O LIVRO DIDÁTICO

participantes assumem ao interagirem nas diferentes atividades;

- *Modo*, realizado na linguagem através da Metafunção Textual, trata da função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Livros didáticos

Tendo em mãos as três categorias (exercícios centrados na função, na linguagem e na atividade), tentei investigar quais deles eram os mais recorrentes. O cálculo quantitativo me permitiu verificar que as atividades centradas na função eram as mais frequentes nos quatro exemplares (Tabela 3). Elas assumem 40% de todas as atividades no Azul e podem chegar a 86% no livro Prata.

Tabela 3 – Recorrência dos exercícios orais por categoria

Livro	Exercícios Oraís							
	Centrados na Função		Centrados na Linguagem		Centrados na Atividade		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Azul	50	40	39	31,20	36	28,80	125	100
Prata	158	85,88	19	10,32	7	3,80	184	100
Vermelho	125	61,28	37	18,13	42	20,59	204	100
Verde	109	58,60	74	39,79	3	1,61	186	100

LUCIANETICKS

Paralelamente, observei que as atividades centradas na função aparecem no decorrer de todas as unidades nos quatro livros didáticos (Anexo B), apresentando aos alunos os modelos de diálogos, ou seja, os atos de fala que os alunos devem memorizar, estruturados na forma de perguntas-respostas. Já as atividades centradas na linguagem, segundo lugar em recorrência, de 10% a 40% (Tabela 3), aparecem antes ou depois das centradas na função – introduzindo ou reforçando o vocabulário praticado nos diálogos (Anexo B). Por fim, os exercícios centrados na atividade, que têm frequência entre 1% e 30% (Tabela 3), aparecem mais recorrentemente do meio para o fim das unidades e exercitam, em pelo menos três dos quatro livros, as mesmas estruturas léxico-gramaticais apresentadas nos diálogos das atividades centradas na função.

Exercícios centrados na função

Estas atividades se configuram, então, na forma de pequenos diálogos convencionais pelos livros e apresentam, via de regra, um enunciado indicando o que o aluno deve fazer e um modelo de diálogo, conforme demonstra o exemplo 4.

Exemplo 4 – Exercício centrado na função – Livro Azul (Unidade 8, p.98)

*How to get someone's attention/ask about
price/agree to buy*

Pair practice

Practice the conversation and vocabulary with a partner.

Use your own words.

O LIVRO DIDÁTICO

A: <i>Excuse, me.</i>	SI
B: <i>Yes? How can I help you?</i>	SI
A: <i>Do you have any</i> _____ <i>(produto)?</i>	SR
B: <i>Sure. Right this way</i>	SC
A: <i>I like this</i> _____ <i>(cor) one</i>	SR
<i>How much is it?</i>	S
B: _____ <i>(preço)</i>	SC
A: _____ <i>(preço) ?</i>	SR
<i>Ok. I'll take it</i>	S
SI – Service Inquiry; SR – Service Request; SC – Service Compliance;	
S – Sales	

As atividades centradas na função exploram, portanto, recortes de eventos comunicativos, que são fatiados possivelmente para que os alunos possam imitá-los (Ventola, 1987, p.399) e “aprender mais facilmente”. Podemos ver, mais explicitamente, em que medida esses eventos são fragmentados, se tomamos como exemplo o gênero Encontro de Serviços, discutido por Hasan (1989, p.59). Ela define cinco elementos obrigatórios (destacados em cinza no Exemplo 4) para que o evento seja reconhecido em toda a sua complexidade. São eles: o *pedido* (service request – SR), a *resposta ao pedido* (service compliance – SC), a *venda – informações a respeito do preço* (sales – S), o *pagamento do produto* (Purchase – P) e o *encerramento da compra, recebimento do dinheiro pelo vendedor* (Purchase closing – PC). Destes, podemos identificar três elementos no Exemplo 4.

A autora destaca, ainda, os elementos opcionais (em preto no Exemplo 4) que complementam o evento. A *abertura do diálogo* (sales initiation – SI), *detalhes que o cliente pergunta sobre o produto* (sales enquiry – SE), *fechamento do diálogo, as despedidas* (finis – F). Nesse caso, encon-

LUCIANETICKS

tramos um elemento opcional.

Como os livros se concentram em trabalhar atos de fala, pares de pergunta-resposta, os diálogos nem sempre são completos o suficiente para que o aluno reconheça o evento comunicativo como um todo e possa relacioná-lo aos contextos de situação e cultura aos quais ele pertence. No Exemplo 5, isso fica bem marcado.

*Exemplo 5 – Exercício centrado na função
– Livro Verde (Un.11 p.26)*

Work in pairs. Act out the conversation.

Customer: How much are these red shoes?.....S

Assistant: They are \$27.50.....S

Customer: And How much is that white sweater?.....S

Assistant: It's \$15.....S

Customer: How much is this black jacket?.....S

Assistant: It's \$50.....S

Customer: How much are these blue jeans?.....S

Assistant: They're \$35.99.....S

O único elemento que identificamos é o da venda e o diálogo realiza sempre a mesma função, o mesmo ato de fala, o que dá um tom artificial ao mesmo. Tais interações se propõem a trabalhar situações cotidianas, mas não trazem aqueles elementos que fazem parte de uma conversa espontânea, como as interjeições, aquelas interrupções que fazemos para que o outro repita ou explique algo que não entendemos, falas simultâneas, hesitação, inadequações gramaticais etc.

Além disso, nem sempre conseguimos saber como ele inicia ou termina e se a pessoa compra ou não o produto, nem onde exatamente ele acontece. No caso de eventos pertencentes ao gênero Encontro de Serviços, há diferenças, por

O LIVRO DIDÁTICO

exemplo, no modo como vamos nos comunicar se compramos uma peça de roupa numa loja perto da nossa casa, cuja proprietária é nossa conhecida ou numa boutique que visitamos pela primeira vez. Da mesma forma que há diferenças entre uma compra numa feira livre no Brasil ou num mercado árabe. No mercado árabe, diferentemente do Brasil, o vendedor se ofende se não pechinchamos. Neste caso, a pechincha seria um elemento essencial para a construção do evento.

É importante ressaltar, no entanto, que os livros parecem estar mais preocupados em trabalhar funções da linguagem do que construir, com o aluno, o evento comunicativo. Isso pode ser observado no exercício do livro Vermelho (Exemplo 5), no qual o aluno, basicamente, pergunta o preço e emite um comentário a respeito. Além disso, os modelos de diálogos trazem, na maioria das vezes, apenas uma alternativa de como realizar a interação, conforme demonstramos nos exemplos 4 e 5. Por sua vez, os diálogos são carregados de um tom artificial, pois, apesar de apresentarem algumas interjeições (*Oh, really*, como no Exemplo 6), que utilizamos em situações informais, não chegam a representar uma conversa espontânea. (Ventola & Kaltenbacher, 2003, p.16). Não há, por exemplo, aquelas interrupções que fazemos para que o outro repita ou explique algo que não entendemos, falas simultâneas, hesitação, erros gramaticais, uso de palavras de forma vaga (Chrystal, 1981, p.92, apud Ventola, 1987, p.408).

LUCIANETICKS

Exemplo 6 – Exercício centrado na função – L. Azul (Unid. 5, p.54)

- A) *Do you study full-time?*
B) *No, I don't. I'm only taking two classes. What about you?*
A) *I study full-time at the university.*
B) *Oh. What do you study?*
A) *Drama.*
B) *Really? I bet that's fun. Do you like it?*
A) *No, not really!*

Outro detalhe relevante refere-se à homogeneização das personagens. Elas parecem pertencer a uma mesma classe social, normalmente alta (dificilmente encontramos personagens passando por dificuldades financeiras) e, na maioria das vezes, jovens. Ainda nos exemplos 4 e 5, que tratam de compra-venda de um produto, na relação entre vendedor e cliente, as trocas nem sempre são explicitamente completadas, ou seja, não há indicações do vendedor entregando o produto para o comprador conferi-lo, o que daria um caráter mais espontâneo e real à interação. Isso pode ser identificado na sugestão de exercício proposta no Exemplo 7 (na segunda parte do diálogo, logo após *a few minutes later...*).

Ventola & Kaltenbacher (2003, p.7) lembram, ainda, que se pretendemos promover a compreensão do evento comunicativo de compra-venda de um produto como tal, precisamos trabalhar igualmente as instituições e organizações nas quais ele pode acontecer. Se reunirmos todos os recursos disponíveis nos exemplares (os enunciados, os textos dos diálogos, as instruções do manual e as gravuras/fotos), a identificação de onde as interações acontecem ainda é parcial. Pelos elementos léxico-gramaticais propostos nos textos, podemos inferir

OLIVRO DIDÁTICO

que se tratam de compras em uma loja, mas não podemos identificar que tipo de loja seria: de departamento, um supermercado ou, ainda, uma venda de garagem (*garage sale*), já que os produtos são variados.

Em contrapartida aos exercícios aqui analisados, poderíamos propor uma discussão com os alunos acerca de eventos pertencentes ao gênero Encontro de Serviços, antes mesmo de apresentarmos um texto a eles, conforme sugere a fase de negociação do campo (*negotiating field*) do ciclo australiano, revisado na segunda seção (Pressupostos Teóricos). Assim, poderíamos discutir quais os eventos pertencentes ao gênero que iríamos trabalhar, onde acontecem e, ainda, quais as informações que os alunos já possuem sobre ele. Posteriormente, apresentaríamos um exemplar do evento (Exemplo 7) que permitisse ao aluno perceber os elementos obrigatórios (em cinza) e os opcionais (em preto) do gênero Encontro de Serviço. No Exemplo 7, o enunciado localiza onde exatamente a ação acontece.

Exemplo 7 – Exercício do Basic English 2 – Labler (Unidade II, p.46)

Speaking Activities

Claire and Peter are at a department store to look for a new jacket for him.

Clerk: May I help you?.....SI

Claire: Yes, we're looking for a jacket.....SR

Clerk: What size do you wear?.....SE

Claire: Oh, it's not for me, it's for my husband.....SE

Peter: Medium.....SE

Clerk: Any particular color?.....SE

Peter: I'd like in brown or black, please.....SE

LUCIANETICKS

<i>Clerk: Would you like to see the leather jackets or wool jackets?.....</i>	<i>SE</i>
<i>Peter: I prefer the leather ones.....</i>	<i>SE</i>
<i>Clerk: Ok, just a minute, please.....</i>	<i>SE</i>
<i>A few minutes later...</i>	
<i>Clerk: Here you are. You can try it on over there, in the dressrooms.....</i>	<i>SC</i>
<i>Peter: What do you think, Claire?.....</i>	<i>SE</i>
<i>Claire: I think it's too large for you.....</i>	<i>SE</i>
<i>Peter: Do you have a small one?.....</i>	<i>SE</i>
<i>Clerk: Sure.....</i>	<i>SE</i>
<i>Peter: Now, it looks fine.....</i>	<i>SE</i>
<i>How much is it?.....</i>	<i>S</i>
<i>Clerk: It's US\$ 298.87.....</i>	<i>S</i>
<i>Claire: Oh, Peter. It's too expensive!!! Don't you think so?.....</i>	<i>SE</i>
<i>Peter: Yes, it is.....</i>	<i>SE</i>
<i>Sorry, we won't take it. Thank you anyway.....</i>	<i>PC</i>
<i>Clerk: No problem, sir. Have a nice day.....</i>	<i>F</i>
<i>Peter: You too.....</i>	<i>F</i>

Exercícios centrados na linguagem

As atividades centradas na linguagem, de repetição, focalizam a forma e foram, originalmente, criadas para ajudar o aluno na internalização do vocabulário novo. No entanto, elas já adquirem uma nova roupagem: tais atividades podem ser encontradas em forma de jogos, ou mapas semânticos, como no Exemplo 8.

O LIVRO DIDÁTICO

Exemplo 8 – Exercício centrado na linguagem
– L.Vermelho (Unid. 2, p.8)

Jobs

Complete the word map with jobs from the list.

<i>Architect</i> <i>Receptionist</i> <i>Company director</i> <i>Flight attendant</i> <i>Supervisor</i> <i>Engineer</i> <i>Salesperson</i> <i>Secretary</i> <i>Professor</i> <i>Sales manager</i> <i>Security guard</i> <i>Word Processor</i>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"><u>Professionals</u> Architect.....</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><u>Management positions</u> Company director</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"><u>Service occupations</u></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><u>Office work</u> Receptionist.....</div>
---	---	--

Jobs

Em função dessa nova configuração, a tradicional relação hierárquica (professor-aluno) mantida por esses exercícios também começa a ser minimizada, já que os alunos trabalham em pares ou em pequenos grupos e podem complementar o vocabulário, como é o caso do Exemplo 8. Algumas vezes, entretanto, encontramos incongruências na confecção do exercício. No Exemplo 8, o último item de vocabulário, *word processor*; significa computador e não uma profissão, o que pode gerar confusão na identificação, pelo aluno, do Campo, ou seja, sobre o que a atividade está tratando.

Outro ponto interessante é que três dos quatro livros analisados (Azul, Prata e Vermelho) relacionam as atividades de repetição a pequenas situações de diálogo no qual esse vocabulário será utilizado. Um dado exercício do livro Azul,

por exemplo, trabalha a repetição de vocabulário sobre doenças crônicas e está conectada a uma situação na qual um paciente marca hora no médico com a secretária, via telefone. Esse diálogo é praticado imediatamente antes do *Drill*. Isso significa dizer que a repetição não é mais feita isoladamente, mas tem seu vocabulário relacionado a uma interação. Além disso, dois dos livros analisados (Azul e Vermelho) demonstram uma preocupação em relacionar a atividade de repetição ao contexto cultural/situacional do aluno.

Assim, parece ser relevante destacar que os *Drills* não precisam ser expulsos do contexto de ensino de línguas. Podem estar relacionados a eventos comunicativos, como observamos nas atividades dos livros Vermelho (Exemplo 8), Azul e, com menor frequência, no Prata, como forma de chamar a atenção para o vocabulário a ser trabalhado. Dessa forma, o aluno pode repetir um item lexical, mas terá em mente que este elemento faz parte de um contexto maior. Os exercícios de repetição poderiam ser utilizados igualmente nas atividades do ciclo australiano, na fase de construção conjunta (*joint construction*), por exemplo, quando os alunos negociam e organizam as informações que fazem parte do campo que irão explorar.

Exercícios centrados na atividade

Os exercícios centrados na atividade são aqueles de final aberto – *open-ended activities* – e assumem duas características distintas nos quatro livros. Em três exemplares (Prata, Verde e, algumas vezes no Azul), reforçam o trabalho realizado sobre uma função ou estruturas léxico-gramaticais específicas. Esse é o caso do Exemplo 9.

O LIVRO DIDÁTICO

Exemplo 9 – Exercício centrado na atividade – L. Verde (Unid. 26, p.58-59)

LOOKING FOR A ROOMMATE
Three students need a fourth who can sing, do the shopping, ride a bicycle, and cook to share an apartment in New York \$400 per month. Write to 122 Lexington Ave, NY, NY.

INTERNATIONAL SUMMER SCHOOL ASSISTANT needed.
Can you swim, play the piano, speak any languages, play tennis and soccer? You can? Do you need a summer job?
Great! Call Dave at X2175.

SECRETARY needed.
We need someone to use a computer and understand Spanish three mornings/week. Some weekend work. Call 223-9875

Work in groups of four.
Choose one of the advertisements.

Student A: you need help. Write questions you want to ask students B, C and D.

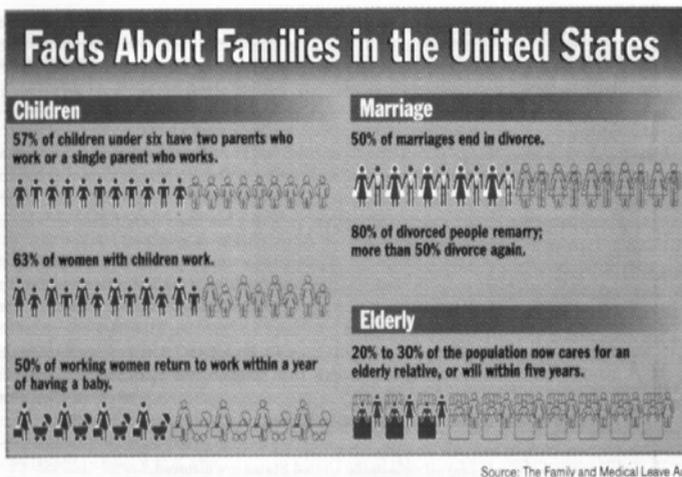
Student B, C and D: you need a job. Working alone, think about what you can do for the job. Act out job interviews in you groups.

Embora visualmente a idéia seja a realização de uma entrevista para emprego (conforme demonstra o enunciado), há indicações contrárias. Uma delas é a de que o anúncio traz um texto que não trata de emprego (*looking for a roommate*). Outra é a de que antes de chegar a esse exercício, o aluno trabalhou insistentemente o uso do modal *can*, da seguinte forma: *I can speak English, but I can't play the guitar*. Quando chega ao exercício do Exemplo 9, o manual sugere que o professor trabalhe com os alunos a mesma estrutura, *I can/ I Can't*, para expressar o que eles podem ou não fazer em relação as três situações no anúncio. O evento entrevista para emprego não é, de fato, trabalhado. Dessa forma, a preocupação em delimitar o exercício à pratica de habilidades pessoais, através do uso do *can*, poderia explicar a presença de um anúncio que trabalha o mesmo modal, mas não é representativo do mesmo evento destacado no enunciado do exer-

cício: entrevista de emprego.

No Exemplo 10, a ênfase é um pouco distinta. O tema é família e os alunos também trabalharam diálogos pré-convencionalizados, descrevendo suas famílias. Mas, nessa atividade, a discussão é ampliada e relaciona emprego x casamento x trabalho infantil, chamando a atenção do aluno para o seu contexto de situação e cultura, conforme demonstra o enunciado. Essa tendência pode ser observada em dois exemplares (Azul e Vermelho).

Exemplo 10 – Exercício centrado na atividade
– L. Vermelho (Unid. 5, p.31)



Talk about these questions: Which of these facts surprises you?

Do women with children usually work in your country?

Do people often get divorced? Do elderly people generally live with relatives?

OLIVRO DIDÁTICO

Em resumo, a concepção de linguagem que subjaz às atividades orais focaliza, via de regra, funções da linguagem, que são realizadas através de atos de fala (pares de pergunta-resposta), que ao serem praticados, em última instância, levam à aprendizagem. Os atos de fala são organizados em forma de diálogos-pré-convencionalizados pelos livros e trazem recortes de eventos comunicativos, ou seja, textos nem sempre completos o suficiente para que o aluno faça a relação entre o evento e contexto ao qual ele pertence, seja o contexto mais imediato, de situação – a ação que as pessoas que usam o texto então engajadas; seja em relação ao contexto de cultura – os precedentes culturais do texto.

Assim, o professor que trabalha com esses exemplares precisa ter em mente duas questões importantes. Primeiro, se ele se deparar com um recorte do evento comunicativo, pode tentar ampliar suas fronteiras para que o aluno consiga percebê-lo como um todo. Assim, ao invés de praticar *what can I do?* isoladamente, irá exercitar as diferentes formas de realizar o evento entrevista para emprego, por exemplo. Segundo, ao trabalhar um gênero ou eventos que o constituem, precisa levar em consideração as práticas sociais que são significativas para o seu grupo de alunos, ou seja, relacionar o evento ao contexto sócio-cultural da comunidade com a qual está interagindo.

O ensino de LE sob uma perspectiva de linguagem enquanto gênero

Uma concepção de linguagem que toma como ponto de partida os eventos comunicativos (os gêneros) pode contribuir para ajudar professores de LE na preparação do material didático que irão utilizar em sala de aula, seja qual for o seu

contexto de ensino: médio, superior ou de escolas livres de línguas. O conhecimento de traços lingüísticos e visuais pertencentes a esses eventos descortina valores e ideologias a eles subjacentes e contribui para o exercício de um pensar que destaca as práticas discursivas e as relações sociais pertencentes ao contexto específico no qual alunos e professores estão inseridos.

Nesse sentido é que propomos, aqui, um exemplo de como a proposta pedagógica do “ciclo australiano”, discutida na segunda seção (Pressupostos Teóricos), pode ser aplicada no contexto de ensino da língua inglesa. Para tanto, utilizamos o gênero destacado no enunciado do Exemplo 9, entrevista para emprego. Martin (1999, p.127) afirma que o professor pode iniciar o trabalho em qualquer ponto do ciclo, dependendo das necessidades do grupo. Assim, para efeito de análise e exemplificação, vou considerar todas as etapas, partindo da negociação do campo.

Pressupomos, então, que a primeira etapa seja a da negociação do campo (*negotiating field*). Nesta fase, Martin (p.128) sugere que delimitemos com o aluno o Campo. Ou seja, se o gênero é entrevista para emprego, precisamos considerar: a) quais os eventos comunicativos relativos a ele que poderíamos/gostaríamos de explorar; b) qual a relação desses eventos selecionados com as experiências pessoais dos alunos nessa área (quais deles já vivenciaram uma entrevista de emprego) e, se ainda não passaram pela experiência, o que eles pressupõem que aconteça durante o evento (a relação com o contexto sócio-cultural do aprendiz); e c) como eles irão organizar as informações obtidas.

Na segunda etapa, Martin (p.128) propõe a desconstrução (*deconstruction*). Tendo em mãos um exemplar do gênero, que pode ser retirado de uma entrevista em

OLIVRO DIDÁTICO

vídeo ou fita cassete, os alunos discutem: a) o contexto de cultura - o objetivo social desse(s) evento(s), quem o(s) utiliza e por quê; b) o contexto de situação - qual a natureza do(s) evento(s), os papéis que os participantes desempenham e a linguagem necessária para realizá-lo(s); e c) o texto propriamente dito – a identificação de diferentes estágios da entrevista, as funções de cada estágio, as características da linguagem utilizada nesse(s) evento(s) (particularidades relativas a ele), o que nos faz reconhecer que o texto se trata de uma entrevista e como os alunos se posicionam frente ao texto (concordam, discordam dele etc).

Na terceira fase, de negociação conjunta (*joint construction*), os alunos podem se preparar para construir um novo exemplar do gênero, inicialmente sendo expostos a outros exemplos, através de filmes/vídeos, entrevistas em revistas, Internet ou, ainda, realizando entrevistas com terceiros. Segundo Martin (p.128), o professor pode preparar perguntas que auxiliem os alunos a alavancar a exploração dos elementos pertencentes ao gênero. Posteriormente, eles partem para a construção de uma entrevista, com o auxílio do professor, que trabalha como um monitor da atividade.

Por fim, na última fase, de construção independente (*independent construction of the text*), os alunos produziram, individualmente, exemplares do gênero. Poderiam fazer uma primeira versão, consultando colegas e professor para possíveis sugestões durante o processo de escritura. Então, fariam uma edição final, na qual os alunos editam ou reeditam a produção dos colegas.

Concomitantemente, a produção/construção do evento deve estar afinada com uma visão crítica do mesmo, dentro do contexto sócio-cultural no qual ele acontece. Isso significa questionar com os alunos os “modelos” de comportamento

LUCIANETICKS

“aceitáveis” (para um entrevista) e a relação desses com o mercado de trabalho, o que o entrevistador “espera” ouvir do entrevistado e por que, de que maneira o candidato deve se portar, etc. Dessa forma, os alunos estarão não somente construindo uma evento situacional, mas tentando entender o porquê dessa ou daquela escolha lingüística, dessa ou daquela atitude, desvelando os valores sócio-culturais subjacentes ao gênero e aprendendo a se posicionar criticamente em sociedade.

Ao desconstruir e reconstruir textos verbais e não-verbais, a partir de uma concepção da linguagem enquanto gênero, no contexto de ensino da LE, alunos e professores estarão trabalhando não apenas a aquisição do idioma, mas aprendendo a identificar valores e ideologias, a se relacionar e se constituir enquanto cidadãos em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que proponho aqui não quer colocar em cheque o LD, mas propor a ampliação das fronteiras conceituais de seus exercícios, que hoje se concentram em trabalhar atos de fala. Pensarmos, então, sob a perspectiva de eventos comunicativos, nos quais os alunos possam identificar a natureza da atividade e onde ela acontece, os papéis que os participantes assumem e como o evento se realiza textualmente.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do ciclo australiano pode contribuir não apenas na desconstrução do texto em termos de Campo, Relação e Modo, mas igualmente na exploração dos contextos de cultura, ou seja, o objetivo social dos eventos, e na discussão crítica do contexto sócio-cultural, no qual alunos e professores estão inseridos. Isso significa dizer

OLIVRO DIDÁTICO

que a construção conjunta de eventos comunicativos estará levando em conta a experiência prévia dos alunos, sua visão de mundo e suas expectativas em relação ao que desejam saber e querem aprender, através de interações encorajadas pelo professor. Assim, alunos e professores trabalham não apenas a aquisição do idioma, mas aprendem a identificar valores e ideologias, a se relacionar e se constituir enquanto cidadãos em sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BOHN, H. Avaliação de materiais. In: BOHN, H.J. & VANDRESSEN, P. (eds). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, p.292-313, 1988.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M.A.A. (org.). *Ensino de Segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, p.147-161, 1997.

CHRYSTAL, D. *Directions in applied linguistics*. London: Academic Press, 1982.

CORACINI, M.J. O livro didático nos discursos da lingüística

LUCIANETICKS

aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M.J.R. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, p.17-32, 1999.

_____. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a da sala de aula. *Delta*, 14 (1). Disponível em: <http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&Ing=pt&nrm=is>. Acesso em: 6 mar. 2002, 1988

GERMAIN, Cl. *Évolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire*, Collection dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International, 1993.

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, p.3-49, 1989.

HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R.. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, p.52-118, 1989.

HICKMANN, M. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, P. & GARMAN, M. (eds.). *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v.35, n.4, p.537-60, 2001.

_____. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

OLIVRO DIDÁTICO

LONG, M.H. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, v.17, n.3, p.359-82, 1983.

MARTIN, J. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London and New York: Continuum, p.123-55, 1999.

MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais*. São Paulo: EDUSC, 2002.

MOITA LOPES, L.P. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contexto mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, B.B.M. & TOMITCH, L.M.B. (orgs.). *Aspectos da lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento. O uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, p.175-92, 2001.

PEREIRA, A.L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.35, p.7-19, 2000.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SOUZA, D. M. E o livro não "anda", professor?. In: CORACINI, M.J.R. (org.), *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, p.119-22, 1995.

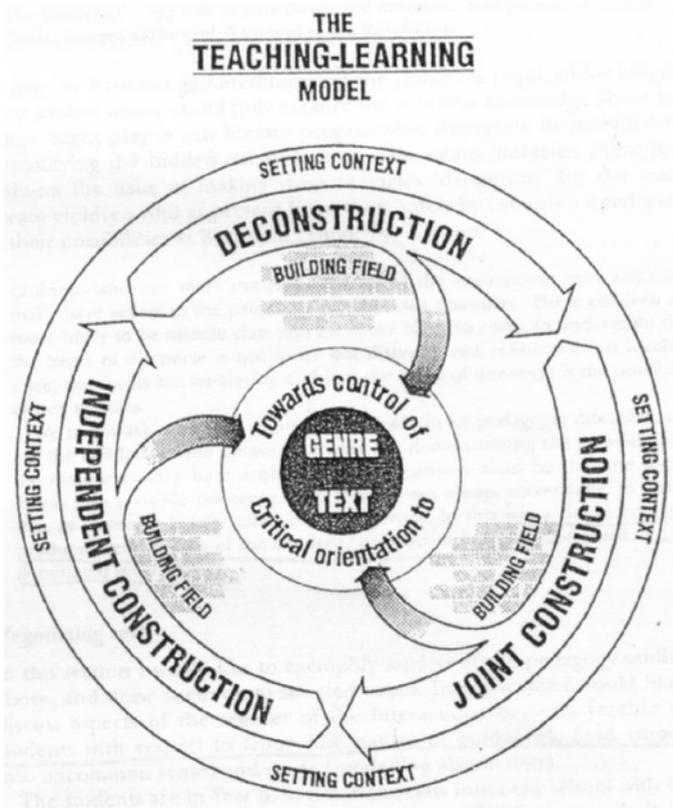
LUCIANETICKS

VENTOLA, E. & KALTENBACHER, M. Lexicogrammar and language teaching materials – A social semiotic and discourse perspective. Artigo apresentado no 44^o *Seminário de Estudos Avançados*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p.1-28, 2003.

VENTOLA, E. Textbook dialogues and discourse realities. In: LÖRSCHER, W. & SCHULZE, R. (eds.), *Perspectives on language in performance. Studies in linguistics, literary criticism, and Foreign Language Teaching Methodology: to honour Werner Hüllen on the occasion of his 60th birthday*, Tübingen: Guenter Narr Verlag, v.1, p.399-411, 1987.

OLIVRO DIDÁTICO

Anexo A – “A Roda”



1994 DSP Secondary Curriculum Model (Rothery and Stenglin, 1994, p.8 apud Martin, 1999, p.131)

LUCIANETICKS

Anexo B - Frequência dos exercícios nos livros didáticos

Livro Azul

Unidade 1	1	3	3	1	3	2	2	1	3	3	3	1	2	2	
Unidade 2	1	3	2	3	3	1	2	2	3	3	2	1			
Unidade 3	3	1	3	2	2	3	3	1	3	2	1	2			
Unidade 4	3	1	3	3	3	1	3	2	2	3	1				
Unidade 5	3	1	3	3	1	3	1	3	2	3	2	3	2	1	
Unidade 6	3	1	3	2	3	1	3	1	2	2	1	2	2	1	
Unidade 7	3	1	3	2	2	1	2	1	3	2	2	2			
Unidade 8	3	1	1	3	2	3	1	3	3	2	2	1	1		
Unidade 9	3	3	1	1	3	2	2	3	1	1	1	1	1		
Unidade 10	1	3	1	3	2	2	2	3							

Livro Vermelho

Unidade 1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2							
Unidade 2	2	1	3	3	3	3	1	1	3	3	2						
Unidade 3	2	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	2					
Unidade 4	2	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	2					
Unidade 5	1	3	3	1	3	3	3	2	3	3	2	2					
Unidade 6	2	2	1	3	3	3	1	1	3	2	2	3	3	3	2	2	
Unidade 7	2	3	3	1	1	1	3	3	3	3	2	3					
Unidade 8	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3							
Unidade 9	1	3	3	3	3	3	2	3	3	1	1	2					
Unidade 10	2	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	1	3	2	3	3	2
Unidade 11	1	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	2				
Unidade 12	2	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	2	2			
Unidade 13	2	3	3	1	1	1	3	3	3	2	3	2					
Unidade 14	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2						
Unidade 15	2	3	3	1	3	3	3	3	1	3	2						
Unidade 16	2	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	2	3	2	2		

OLIVRO DIDÁTICO

Livro Verde

Unidade 1	1 3 3 3 3
Unidade 2	1 3 3 3 3
Unidade 3	1 1 1 1 1 3 1 1 3
Unidade 4	1 1 1 3 3 3 3 3 3
Unidade 5	1 1 1 3 3
Unidade 6	1 1 1 3 3 3 3
Unidade 7	1 1 1 3 3 3 3 1
Unidade 8	1 3 3 3 3
Unidade 9	1 3 3 3
Unidade 10	1 1 1 1 3 3 1
Unidade 11	1 1 3 3 3 3 3 1 3 3
Unidade 12	1 3 3 3 3
Unidade 13	1 3
Unidade 14	1 1 3 3 3 3 3
Unidade 15	1 1 1
Unidade 16	1 1 1 3
Unidade 17	1 3 1 3 3 3 3
Unidade 18	1 1 3
Unidade 19	1 1 3 3 3 3 3 3
Unidade 20	1 3 1 3 3 3 3
Unidade 21	1 1 1 1 3 3 3 3 3
Unidade 22	1 3 3 3 3 3
Unidade 23	1 1 3 3 3
Unidade 24	1 3 1 1 1 3 3 3
Unidade 25	1 1 1 1 1 1 3 3 3
Unidade 26	1 1 3 3 3 3 3 3 2
Unidade 27	1 1 1 1 3 3 3 3
Unidade 28	1 3 3 3
Unidade 29	3 1 2 3
Unidade 30	3 3 2

LUCIANETICKS

Livro Prata

Unidade 1	1 3 1 3 3 1 1 3 3 3 3 3 1 2 3 3 1 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3
Unidade 9	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3
Unidade 17	3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3
Unidade 25	1 3 3 3 3 1 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3
Unidade 33	1 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3
Unidade 41	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2
Unidade 49	1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 2
Unidade 57	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 2
Unidade 65	1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
Unidade 73	1 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

1 – Centrados na linguagem (Drill)

2 – Centrados na atividade

3 – Centrados na função

Recebido: Março de 2004.

Aceito: Dezembro de 2004.

Endereço para correspondência:

Luciane Kirchhof Ticks

Rua Mal. Floriano Peixoto, 630, térreo

97010-310 Santa Maria, RS

luticks@hotmail.com

