



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Beatriz Abi Haya Cariello

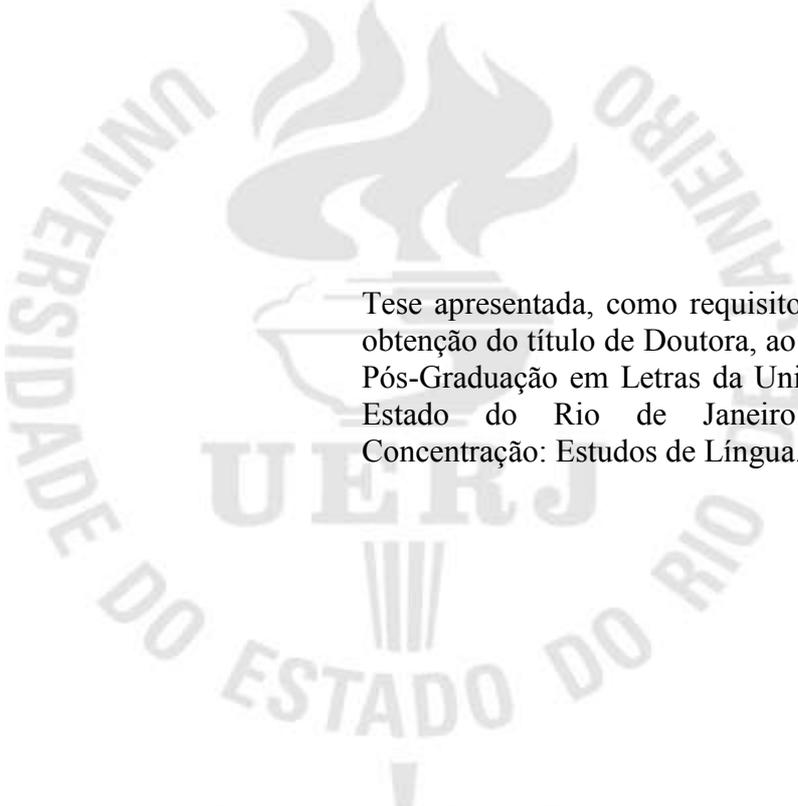
**Abordagem comunicativa e estudo do léxico: o vocabulário em livros  
didáticos de Português como língua estrangeira**

Rio de Janeiro

2024

Beatriz Abi Haya Cariello

**Abordagem comunicativa e estudo do léxico: o vocabulário em livros  
didáticos de Português como língua estrangeira**



Tese apresentada, como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora, ao Programa de  
Pós-Graduação em Letras da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Área de  
Concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C277 Cariello, Beatriz Abi Haya.  
Abordagem comunicativa e estudo do léxico: o vocabulário em livros didáticos de Português como língua estrangeira / Beatriz Abi Haya Cariello. – 2024.  
148 f.: il.

Orientador: Maria Teresa Gonçalves Pereira.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Compêndios para estrangeiros - Teses. 2. Língua portuguesa – Vocabulário - Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros - Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-054.6

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Beatriz Abi Haya Cariello

**Abordagem comunicativa e estudo do léxico: o vocabulário em livros didáticos de  
Português como língua estrangeira**

Tese apresentada, como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora, ao Programa de  
Pós-Graduação em Letras da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração:  
Estudos de Língua.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Denise Salim Santos  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Leonor Werneck dos Santos  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Danusia Torres dos Santos  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

## DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar, dedico este trabalho ao meu marido. Fernando, o seu amor, apoio e encorajamento me ajudaram e me inspiraram ao longo de toda esta jornada, bem como da nossa jornada juntos. Te amo e aguardo com grande entusiasmo o futuro que temos pela frente.

Ao meu filho Rafael e à minha filha Carolina. Ser sua mãe me proporcionou as lições mais importantes e impactantes da vida. Vocês desempenharam um papel fundamental para que eu chegasse até aqui, e este trabalho não teria sido possível sem vocês. Vocês são minha luz e minha alegria. Amo vocês com todo o meu coração e tenho orgulho dos adultos que se tornaram.

Ao meu irmão Antonio Carlos, que, a distância e muitas vezes sem saber, acalmou meu coração e cuidou de mim.

À minha mãe Jamile, que, no seu silêncio e só de olhar, me ensinou a ser mãe, esposa, amiga e me mostrou o poder da oração.

E à memória de meu pai Roupail e de minha tia Ivette.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira, que, em todos estes anos, deu-me um objetivo e uma direção como professora e pesquisadora. A nossa relação, no entanto, transcende a sua influência profissional sobre mim.

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Denise Salim Santos, vocês me inspiraram certamente como acadêmicas e educadoras. Sem o seu apoio, encorajamento e orientação, a conclusão deste trabalho teria sido simplesmente impossível.

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Leonor Werneck dos Santos e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Danusia Torres dos Santos, vocês são minhas mentoras, modelos e influências importantes durante a minha reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua. Vocês são pessoas cujos valores eu aspiro imitar ao iniciar a minha carreira como professora universitária.

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro, por me apresentar o trabalho do Português como Língua Estrangeira na UERJ. Suas aulas me deram a certeza da trajetória que eu escolhi seguir fora do Brasil.

Soraia Reolon, agradeço a sua generosidade, a sua sabedoria e a sua disponibilidade para colaborar comigo neste trabalho. Certamente tenho que compilar todas as mensagens do WhatsApp, pois elas são parte importante desta tese.

Rosa Cuba Riche, pelas sugestões de leituras e doações de livros e por todas as vezes que você fez a pergunta que nenhum doutorando quer ouvir: “E a tese?”, pergunta esta que me centrava e me impulsionava para frente.

Ao embarcar nesta jornada, conheci um grupo muito especial de colegas do programa de doutoramento, mas há duas pessoas que gostaria de destacar: Camila Mourão, pelas palavras de ânimo e pelos desabafos a qualquer hora. E Felipe de Andrade, que já orientava antes mesmo de terminar o doutorado.

## RESUMO

CARIELLO, Beatriz Abi Haya. *Abordagem comunicativa e estudo do léxico: o vocabulário em livros didáticos de Português como língua estrangeira*. 2024. 148 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Os professores de português como língua estrangeira (PLE) têm uma pergunta a responder: Que vocabulário devemos ensinar? Até agora, a resposta simples tem sido “ensine o vocabulário incluído nos livros didáticos”. No entanto, esta não parece ser a melhor resposta, porque, de acordo com uma pesquisa realizada pelo *Center for Applied Second Language Studies* (2010), apesar de aprender por quatro anos a mesma língua no ensino médio em escolas americanas, a maioria dos alunos termina com a proficiência de um iniciante superior (*novice high* de acordo com os descritores de proficiência do ACTFL) e somente uma pequena parcela atinge nível intermediário baixo (low intermediate segundo o ACTFL). Isso significa que as longas listas de palavras para memorização e as atividades para ensinar vocabulário presentes nos livros didáticos não têm promovido aprendizagem lexical. Neste contexto, esta Tese tem como objetivo apresentar a análise do trabalho com vocabulário em três livros didáticos para ensino de Português como Língua Estrangeira em escolas e universidades americanas. Para tanto, constituíram-se como *corpus* da Tese os livros *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* e *Bate-Papo: an introduction to Portuguese* voltados a alunos dos níveis iniciante e intermediário. Quanto aos estudos teóricos que conduzem a análise, discutimos a abordagem comunicativa introduzida por Hymes (1970); Canale e Swain (1980); Richards e Rogers (1986) e, no Brasil, Almeida Filho (2009). Analisamos o papel dos livros didáticos na aprendizagem de línguas a partir de Cunningsworth (1995); Scaramucci, Diniz e Stradiotti (2009); Baião (2018); Azevedo e Tomitch (2019). O arcabouço teórico para o ensino de vocabulário vem dos estudos de Leffa (2000); Nation (2006); Nation e Weeb (2017); Folse (2020). A partir da análise dos livros, constatamos que a abordagem predominante é a estrutural com uma roupagem comunicativa, apesar de os autores afirmarem que o ensino do vocabulário em sua obra segue uma abordagem comunicativa. O vocabulário continua a ocupar um papel periférico, e as listas de palavras criadas a partir do tema da unidade continuam seguindo um critério subjetivo.

Palavras-chave: português como língua estrangeira; abordagem comunicativa; ensino de vocabulário; livro didático

## ABSTRACT

CARIELLO, Beatriz Abi Haya. *Communicative approach and lexicon study: vocabulary in Portuguese as a foreign language*. 2024. 148 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The question faced by teachers of Portuguese as a Foreign Language (PFL) is: What vocabulary should we teach? The conventional answer, teaching vocabulary from textbooks, seems inadequate. Research conducted by the Center for Applied Second Language Studies (2010) indicates that despite four years of learning the same language in American high schools, most students achieve the proficiency of an upper beginner (novice high according to the ACTFL, with only a small fraction reaching low intermediate level as defined by ACTFL. This suggests that the lengthy word lists and vocabulary teaching activities in textbooks do not promote lexical learning. This thesis aims to analyze vocabulary instruction in three textbooks for teaching Portuguese as a Foreign Language in American schools and universities. The selected corpus includes “Muito Prazer: Fale o Português do Brasil,” “Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language,” and “Bate-Papo: na introdução to Portuguese” targeting beginner and intermediate levels. The theoretical framework draws from communicative approach introduced by Hymes (1970), Canale & Swain (1980), Richards & Rogers (1986), and Almeida Filho (2009). The role of textbooks in language learning is analyzed based on studies by Cunningsworth (1995), Scaramucci, Diniz & Stradiotti (2009), Baião (2018), and Azevedo & Tomitch (2019). The theoretical foundation for vocabulary instruction comes from the works of Leffa (2000), Nation (2006), Nation & Webb (2017), and Folse (2020). The analysis reveals a predominant structural approach with a communicative façade in the textbooks, despite authors claiming a communicative focus. Vocabulary remains peripheral, and word lists based on unit themes continue to follow subjective criteria.

Keywords: portuguese as a foreign language; communicative approach; vocabulary instruction; textbook.

## RESUMEN

CARIELLO, Beatriz Abi Haya. *Enfoque comunicativo y estudio del léxico: el vocabulario en libros de texto de portugués como lengua extranjera*. 2024. 148 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

La pregunta a la que se enfrentan los profesores de Portugués como Lengua Extranjera (PFL) es: ¿Qué vocabulario debemos enseñar? La respuesta convencional, enseñar vocabulario a partir de libros de texto, parece inadecuada. La investigación realizada por el Centro de Estudios Aplicados de Segundas Lenguas (2010) indica que, a pesar de cuatro años de aprendizaje del mismo idioma en las escuelas secundarias estadounidenses, la mayoría de los estudiantes solo logran un alto nivel de competencia en el nivel principiante, y solo una pequeña fracción alcanza el nivel intermedio bajo según la definición de ACTFL. Esto sugiere que las largas listas de palabras y las actividades de enseñanza de vocabulario en los libros de texto no promueven el aprendizaje léxico. Esta tesis tiene como objetivo analizar la enseñanza del vocabulario en tres libros de texto para la enseñanza del portugués como lengua extranjera en escuelas y universidades estadounidenses. El corpus seleccionado incluye "Muito Prazer: Fale o Português do Brasil", "Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language" y "Bate-Papo: una introducción al portugués", dirigido a niveles principiantes e intermedios. El marco teórico se basa en el enfoque comunicativo introducido por Hymes (1970), Canale y Swain (1980), Richards y Rogers (1986) y Almeida Filho (2009). Se analiza el papel de los libros de texto en el aprendizaje de idiomas a partir de los estudios de Cunningsworth (1995), Scaramucci, Diniz y Stradiotti (2009), Baião (2018) y Azevedo y Tomitch (2019). La base teórica para la enseñanza del vocabulario proviene de los trabajos de Leffa (2000), Nation (2006), Nation & Webb (2017) y Folse (2020). El análisis revela un enfoque estructural predominante con una fachada comunicativa en los libros de texto, a pesar de que los autores afirman un enfoque comunicativo. El vocabulario sigue siendo periférico, y las listas de palabras basadas en unidades temáticas continúan siguiendo criterios subjetivos.

Palabras clave: portugués como lengua extranjera; enfoque comunicativo; instrucción de vocabulario; libro de texto.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matrículas no outono de anos selecionados nas quinze línguas mais comumente ensinadas no estudo da MLA publicado em 2023.....	27
Figura 2 - Tarefa 4 da parte escrita do Exame CelpeBras edição 2023/1.....	37
Figura 3 - Elemento Provocador 6 Obrigado, Pelé! Do Roteiro de interação face a face do Exame Celpe Bras de 2023/1.....	38
Figura 4 - Representação da competência comunicativa sugerida por Almeida Filho <i>et al.</i> a partir de discussões do projeto Pró-Formação (2009).....	53
Figura 5 - Abordagem de análise de livros didáticos em LE.....	57
Figura 6 - Ampliação do Vocabulário. no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	67
Figura 7 - Unidade 1. Diálogo no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.	68
Figura 8 - Ampliação do Vocabulário, unidade 1 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	69
Figura 9 - Ampliação do Vocabulário unidade 1 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	69
Figura 10- Diálogo. Unidade 2 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.	70
Figura 11- Ampliação do Vocabulário. Unidade 2 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	71
Figura 12- Consolidação Lexical. Unidade 3 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	72
Figura 13- Panorama. Unidade 8 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	73
Figura 14- Ampliação do Vocabulário. Unidade 9 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	74
Figura 15- Ampliação do Vocabulário. Unidade 9 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	75
Figura 16- Ampliação do Vocabulário. Unidade 11 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	76
Figura 17- Ampliação do Vocabulário. Unidade 15 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	77
Figura 18- Consolidação Lexical. Unidade 15 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	80
Figura 19- Ampliação do Vocabulário. Unidade 12 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	82
Figura 20- Unidade 5 A Casa e os Móveis no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	87

Figura 21-	Como vivemos? no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	88
Figura 22-	Qualificações no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	89
Figura 23-	Férias! Primeiro passo no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	91
Figura 24 A-	A família do Paulo no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	91
Figura 24 B-	Paulo fala da sua família no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	92
Figura 25-	Unidade 2. Entre Amigos no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	94
Figura 26-	Unidade 4. A família no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	95
Figura 27-	Unidade 7. O Tempo e os Passatempos no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	96
Figura 28-	Apêndice III no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	97
Figura 29-	Apêndice IV no livro Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	98
Figura 30-	Unidade 1 Apresentações no livro Bate-Papo, an Introduction to Portuguese.....	104
Figura 31-	Unidade 1 Apresentações no livro Bate-Papo, an Introduction to Portuguese.....	104
Figura 32-	Unidade 7 O Corpo Humano no livro Bate-Papo, an Introduction to Portuguese.....	105
Figura 33-	Unidade 1 A Sala de Aula Ideal no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	105
Figura 34-	Unidade 1 no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	106
Figura 35-	Unidade 1 Can-Do statements no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	108
Figura 36-	Unidade 3 Como você está hoje? no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	108
Figura 37-	Unidade 3 Como você está hoje? no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	109
Figura 38-	Enem: vale a pena começar a estudar agora? Dicas para se preparar no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	110
Figura 39-	Projeto de grupo no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	113
Figura 40-	Conversa 1: O que iria beber hoje? no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	115

Figura 41- Vocabulário Parte A, A Comida no livro Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	116
Figura 42- Infográfico Atividade de lazer preferida.....	120
Figura 43- Infográfico 10 benefícios de ler 15 minutos por dia.....	121
Figura 44- Infográfico Achados e Perdidos no Rio Galeão.....	123
Figura 45- Meme Vou festejar.....	126
Figura 46- Infográfico Olá. Bom dia. Sextooou.....	128
Figura 47- Infoográfico Sabadou.....	128
Figura 48- Infográfico Bom dia. Segundou.....	129
Figura 49- Infográfico Bom dia. Quarta-feira. Reaja com seu humor atual.....	131
Figura 50- Significado dos Emojis e Emoticons.....	132
Figura 51- Infográfico Enquete do dia. Qual seu humor hoje?.....	134
Figura 52- Infográfico Acordou bem?.....	135
Figura 53- Elemento Provocador 1 do roteiro de interação face a face. Aplicativos de Entrega.....	136
Figura 54- Elemento Provocador 3 do roteiro de interação face a face. Cuidados com os animais de estimação.....	137
Figura 55- Elemento Provocador 12 do roteiro de interação face a face. Maratona.....	138
Figura 56- Elemento Provocador 16 do roteiro de interação face a face. Pratique Sustentabilidade.....	139

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Como o vocabulário é apresentado e tratado no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil.....	64
Quadro 2- Síntese da análise do trabalho com vocabulário em Muito Prazer de acordo com os critérios adotados nesta Tese.....	84
Quadro 3- Como o vocabulário é apresentado e tratado no livro didático Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....	85
Quadro 4- Síntese da análise do trabalho com vocabulário em Ponto de Encontro de acordo com os critérios adotados nesta Tese.....	101
Quadro 5- Como o vocabulário é apresentado e tratado no livro didático Bate-Papo, an introduction to Portuguese.....	102
Quadro 6- Síntese da análise do trabalho com vocabulário em Bate-Papo de acordo com os critérios adotados nesta Tese.....	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AATSP	American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
AOTP	American Organization of Teachers of Portuguese
ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages (Conselho Americano para o Ensino de Línguas Estrangeiras)
CLS	Critical Language Scholarship
CPALMS	Collaborate, plan, align, learn, motivate, and share (Colabore, planeje, alinhe, aprenda, motive e compartilhe)
EFL	English as Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira)
FIU	Florida International University
FSU	Florida State University
LACC	Kimberly Green Latin American and Caribbean Center
LD	Livro didático
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LA	Língua Adicional
LE	Língua estrangeira
LH	Língua de herança
OPI	Oral Proficiency Interview
PFP	Portuguese Flagship Program
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
UGA	Universidade da Geórgia
USBE	Utah State Board of Education
UT	Universidade do Texas em Austin
VFP	Fundação Vamos Falar Português

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ESTADOS UNIDOS.....</b>	<b>21</b>
1.1	<b>Distinção entre L2, LE, LH e LA.....</b>	<b>23</b>
1.2	<b>Língua Portuguesa e segurança nacional estadunidense.....</b>	<b>24</b>
1.3	<b>Currículo de Português nos Estados Unidos.....</b>	<b>28</b>
1.4	<b>Promoção do Ensino de Português na Flórida: o papel estratégico do Consulado brasileiro em Miami na educação linguística para a diáspora... </b>	<b>32</b>
1.5	<b>Uma avaliação da aprendizagem de PLE nos Estados Unidos: o exame Celpe-Bras.....</b>	<b>35</b>
<b>2</b>	<b>O ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>40</b>
2.1	<b>Consciência da Palavra.....</b>	<b>44</b>
2.2	<b>Cobertura Textual.....</b>	<b>46</b>
2.3	<b>Método Audiolingual e Abordagem Comunicativa para o Ensino de Línguas.....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ESTADOS UNIDOS.....</b>	<b>55</b>
3.1	<b>A organização da análise.....</b>	<b>56</b>
3.2	<b>Critérios de escolha dos livros didáticos para o Ensino de Português Língua Estrangeira.....</b>	<b>59</b>
3.3	<b>Apresentação dos Livros Didáticos para o Ensino de Português Como Língua Estrangeira.....</b>	<b>59</b>
3.3.1	<b><u>Muito Prazer: fale o português do Brasil.....</u></b>	<b>60</b>
3.3.2	<b><u>Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language.....</u></b>	<b>61</b>
3.3.3	<b><u>Bate-Papo: an introduction to Portuguese.....</u></b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>64</b>

4.1	<b>Muito Prazer: fale o português do Brasil.....</b>	64
4.2	<b>Ponto de Encontro: Portuguese as a world language.....</b>	85
4.3	<b>Bate-Papo: an introduction to Portuguese.....</b>	102
5	<b>PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DE RECURSOS AUTÊNTICOS.</b>	118
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	141
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	144

## INTRODUÇÃO

Uma sala de aula de língua estrangeira é geralmente um lugar cuidadosamente preparado para acolher e motivar. É uma sala de aula com muitos recursos visuais, uma sala inquietada, onde se ouve música e se assiste a vídeos. No entanto, uma sala de aula de língua estrangeira é também um local preocupado com o ensino centrado na gramática, como se o domínio da gramática fosse o pré-requisito para se comunicar em outra língua. Entende-se que a sala de aula de língua estrangeira deve se preocupar com a competência linguística dos alunos, mas não se pode esquecer daquelas competências que os alunos vão precisar em contextos reais, como por exemplo a competência comunicativa. Para Revell (2011, p.132), o ensino comunicativo não invalida a aprendizagem das estruturas linguísticas, pelo contrário, os alunos precisam das habilidades linguísticas para desenvolver as habilidades comunicativas.

No entanto, ao prestar atenção ao ensino da gramática, o professor acaba por não priorizar suficientemente o trabalho com o vocabulário que, a nosso ver, não pode ser visto dissociado da leitura, da fala e da escrita. Um dos grandes desafios do professor de português como língua estrangeira é integrar o ensino de vocabulário no seu planejamento para promover nos alunos o desejo de aprender e usar novas palavras. Neste planejamento, as listas de palavras descontextualizadas para memorização já não cabem, embora possamos assegurar que muitos de nós já tivemos aulas como esta, e por essa razão repetimos o modelo nas nossas próprias salas de aula.

Não há dúvida de que vocabulário é uma parte essencial no ensino de língua estrangeira, afinal, para que a comunicação aconteça, é necessário conhecer muitas palavras. Mas de que forma se aprende vocabulário? Um caminho é a exposição a uma grande quantidade de insumo ou *input* (Webb; Nation, 2017). Em muitos contextos de Inglês como Língua Estrangeira (EFL), por exemplo, a quantidade de insumo é bastante limitada, e o insumo instruído, especialmente a língua nos livros escolares, é provavelmente a principal fonte de aprendizagem de vocabulário (Alsaif; Milton, 2012; Jordan; Gray, 2019 *apud* Sun; Dang, 2020).

Essa experiência com o livro didático e com a forma de aprender vocabulário em língua estrangeira eu mesma vivi quando me mudei para os Estados Unidos em 2000 e comecei a estudar inglês. Minha sala de aula era composta de imigrantes como eu, de diferentes lugares do mundo, e a leitura era uma atividade constante nas aulas, com o texto

sendo usado com o objetivo de identificar estruturas gramaticais, ampliar vocabulário e treinar pronúncia. Lembro-me de sublinhar as palavras desconhecidas e passar um bom tempo decifrando-as com ajuda de um dicionário: primeiro, usando o Português-Inglês/ Inglês-Português que havia trazido na mala para momentos de desespero; depois, usando o dicionário da língua inglesa que ousei comprar. Muitas vezes, tive de ler minha resposta para o professor e esperar sua correção, e poucas eram as oportunidades de diálogo com os outros colegas de turma. Outras vezes, minha participação se limitava à leitura de uma ou duas linhas do livro texto. Felizmente, eu estava em um ambiente de imersão, e minhas tarefas do dia a dia exigiam que eu me comunicasse em inglês; assim, eu tentava aplicar tudo o que tinha aprendido em sala de aula fora dela, em situações de uso real da língua.

Esse contexto não é diferente quando se trata de ensino de Português. A mesma experiência que eu vivi como adulta há vinte anos, numa sala de aula de língua estrangeira – memorizando listas de palavras apresentadas no livro didático, completando espaços em branco com o vocabulário adequado –, muitos alunos ainda vivem em aulas de Língua Portuguesa nos Estados Unidos, mas com uma desvantagem: não estão imersos em um ambiente onde a língua portuguesa é usada diariamente em situação real.

Minha jornada com o ensino de Português nos Estados Unidos teve início vários anos após me formar em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 1990. Esta formação constituiu a base para as atividades que vim a desenvolver em Miami a partir de 2004. Foi por meio dela que pude conhecer e me envolver com o Português como Língua de Herança (PLH) na Fundação Vamos Falar Português (VFP). Esta organização sem fins lucrativos, fundada em 2004, tinha por missão manter e promover a língua portuguesa e a cultura brasileira entre famílias brasileiras residentes no Sul da Flórida<sup>1</sup>.

Minha experiência prévia como professora de português no Brasil me permitiu integrar a diretoria da VFP, dando início ao meu trabalho em prol de uma educação bilíngue e multicultural. Nosso primeiro projeto foi o Planning Day em português, um encontro mensal para crianças nos dias de planejamento escolar, quando não havia aulas nas escolas públicas. Devido à limitação de um encontro em apenas um dia por mês e à grande demanda das famílias brasileiras, desenvolvemos as aulas semanais de Português. Paralelamente, diversas

---

<sup>1</sup> O Sul da Flórida engloba os condados de Miami-Dade, Broward e Palm Beach. Esta era a área em que a Fundação Vamos Falar Português atuava quando foi fundada. Hoje, há núcleos na Flórida Central e, no início de 2024, o núcleo de Dallas (no estado do Texas) foi inaugurado. O programa, desenhado inicialmente para atender a famílias brasileiras, conta com famílias de diferentes nacionalidades interessadas que seus filhos aprendam português.

atividades e eventos para a comunidade brasileira passaram a fazer parte de nosso calendário, como contações de histórias, festas típicas e uma Feira de Livros.

Desde sua criação, a VFP tem oferecido atividades e eventos gratuitos para a comunidade brasileira, contando com o apoio de parceiros que cedem espaços e com a doação de lanches por um supermercado brasileiro. O programa de aulas de Português também é inteiramente gratuito, graças ao financiamento de empresários brasileiros. Inicialmente restrito a Miami, o projeto alcançou tamanha projeção que hoje conta com núcleos em outras cidades da Flórida e, recentemente, em Dallas.

Além do trabalho com a língua de herança, desde 2006 tenho atuado no sistema público de ensino de Miami-Dade. Nesse ano, havia somente duas escolas com aulas de Português no Sul da Flórida, e fui trabalhar em uma dessas escolas como assistente da professora. Em 2007, aceitei o desafio de implementar o programa em uma escola de Ensino Fundamental II em Doral. Como pioneira, busquei orientação de professores mais experientes, que produziam trabalhos relevantes, porém não divulgados. Também identifiquei a necessidade de auxiliar profissionais interessados em obter a certificação para lecionar nos EUA, afinal eu havia passado recentemente por todo o processo. Diante dessa demanda por troca de informações e compartilhamento de materiais, as professoras Anete Lobo, Leila da Costa, Adriane Silva, Lenita O'Rourke, Carmen Spangenberg e eu fundamos, em 2007, a *American Organization of Teachers of Portuguese* (AOTP), com o propósito de promover o ensino do Português, compartilhar materiais e prestar orientações sobre certificação docente. Iniciada com 10 membros, a AOTP hoje conta com cerca de 350 membros ativos que ensinam português em várias partes do mundo, consolidando-se como uma organização reconhecida por seu trabalho em prol da língua portuguesa nas comunidades da diáspora.

Os alunos que eram meus no ensino Fundamental não conseguiam aproveitar seus conhecimentos prévios para continuar aprimorando suas habilidades no Português<sup>2</sup> e comecei minha campanha para abrir o programa de Português na única escola pública de Ensino Médio de Doral naquela época. O resultado não foi imediato, mas, em 2013, iniciei minha transição do Ensino Fundamental para o Médio. O programa iniciou com apenas 40 alunos, mas cresceu para 200 matriculados no ano seguinte, quando uma professora foi contratada para assumir minhas turmas no Ensino Fundamental e eu pude me dedicar tempo integral ao

---

<sup>2</sup> Um dos requisitos para a conclusão do Ensino Médio e ingresso na universidade, visando uma formação de 4 anos, é cursar 2 anos consecutivos da mesma língua estrangeira durante essa etapa. Dessa forma, os alunos que já haviam estudado Português no Ensino Fundamental II (teriam a oportunidade de dar continuidade aos estudos dessa língua, cursando níveis mais avançados no Ensino Médio, caso a escola ofertasse tais níveis.

Ensino Médio, oferecendo oito turmas de Português como Língua de Herança e como Língua Estrangeira com diferentes níveis de proficiência, incluindo cursos para o programa Cambridge de excelência acadêmica. Os dados atuais referentes às matrículas nos meus cursos de língua portuguesa revelam uma estabilidade quantitativa, com um contingente de 200 alunos inscritos. Além do componente acadêmico, o programa conta com atividades extracurriculares. O clube de português foi inaugurado em 2013, oferecendo oportunidades para os alunos conhecerem um pouco mais sobre a cultura dos países falantes de língua portuguesa. Três anos mais tarde, em 2016, foi criada a Sociedade Honorária de Português, cuja missão é promover o respeito pela diversidade, pela cultura, valores e crenças de outros povos. Para aqueles que têm o português como língua materna ou de herança, a Sociedade Honorária busca aprimorar o conhecimento da língua e valorizar sua herança bilíngue. Além disso, serve como ponto de convergência para todos os estudantes que desejam estabelecer vínculos com os países de língua portuguesa ao redor do mundo.

Hoje, no Sul da Flórida, há 14 escolas que oferecem Língua Portuguesa em sua grade curricular, e uma inquietação comum aos professores é que eles seguem o currículo, mas a sensação é que não ensinaram, porque os alunos, depois de três ou quatro anos aprendendo Português, têm a proficiência de um aluno iniciante alto (*Novice High*, de acordo com os parâmetros do *American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Essa preocupação não é nova. Em 2010, resultados de uma pesquisa feita pelo *Center for Applied Second Language Studies* (CASLS, 2010) sobre os níveis de proficiência em língua estrangeira de aproximadamente 13.000 alunos do ensino médio, em 271 escolas secundárias de 30 estados americanos indicaram que, dependendo do ano de estudo, entre 54% e 62% dos alunos atingiram um nível de proficiência ACTFL *Novice High*, sendo que apenas entre 5% e 27% dos alunos obtiveram níveis para além do estatuto de principiante. Em outras palavras, os professores do ensino secundário considerariam os seus alunos como principiantes, mesmo após quatro anos de estudo da língua estrangeira.

Diante desses números, que continuam sendo realidade nas escolas de ensino fundamental e médio, meu grande desafio como professora de Língua Portuguesa é determinar que vocabulário ensinar e como ensinar, para que meus alunos sejam bem-sucedidos academicamente e alcancem a proficiência de um falante intermediário alto/avançado baixo no final dos quatro anos de estudo da língua portuguesa. E este desafio é a motivação para minha pesquisa, uma vez que os livros didáticos ainda são os principais materiais utilizados nas aulas de Português como Língua Estrangeira e muitas vezes orientam o planejamento e direcionamento das aulas. Na seleção de livros didáticos para adoção, é

possível que, por vezes, alguns professores não valorizem suficientemente o trabalho com o enriquecimento vocabular, aspecto relevante na aprendizagem de idiomas. Em contrapartida, pode haver uma tendência a priorizar a análise das abordagens das estruturas gramaticais, dos elementos culturais contemplados na obra, bem como dos textos e atividades voltados ao desenvolvimento da compreensão textual.

Esta Tese tem por objetivo geral investigar o trabalho com vocabulário proposto em três livros didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE) considerando a abordagem comunicativa. Esses três títulos - *Muito Prazer*, *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* e *Bate Papo: an introduction to Portuguese* - são usados nos níveis iniciante e intermediário em escolas de Ensino Médio e nas universidades dos Estados Unidos. Em face deste objetivo, destacamos as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual o espaço ocupado pelas atividades de vocabulário nos livros didáticos para ensinar Português como Língua Estrangeira?
2. Que direcionamento esses livros didáticos dão para promover uma competência lexical?
3. Quais traços da abordagem comunicativa estão presentes nas atividades para trabalhar vocabulário nos livros didáticos analisados?

E levantamos as seguintes hipóteses:

1. Considerando a relevância reconhecida do vocabulário no aprendizado de uma língua estrangeira, é possível hipotetizar que os livros didáticos dedicam um espaço substancial às atividades de vocabulário. Pode-se esperar que essas atividades abranjam uma variedade de tópicos e contextos para desenvolver o vocabulário dos aprendizes.
2. Supõe-se que os livros didáticos direcionam os estudantes não apenas para a mera memorização de palavras, mas também para o desenvolvimento de uma competência lexical mais ampla. Isso pode incluir estratégias para a compreensão do significado das palavras no contexto, a prática de expressões idiomáticas e o estímulo à aplicação do vocabulário em situações comunicativas reais.
3. Antecipa-se que as atividades nos livros didáticos apresentem traços distintivos da abordagem comunicativa no ensino de vocabulário. Isso pode incluir o uso de situações de comunicação autênticas, atividades que promovam a interação entre os alunos e a incorporação de elementos culturais relacionados ao uso do vocabulário.

Assim, esta Tese está estruturada da seguinte maneira: o capítulo 1 apresenta um breve panorama do ensino de Português como Língua Estrangeira nos Estados Unidos; o capítulo 2

introduz os fundamentos teóricos sobre ensino e aprendizagem do léxico; o capítulo 3 descreve a metodologia adotada na organização da análise das atividades com vocabulário e os critérios de escolha dos livros didáticos; no capítulo 4 é apresentada a análise dos dados; o capítulo 5 propõe atividades de base comunicativa usando materiais autênticos e, por fim, as considerações finais desta pesquisa, com suas limitações e contribuições, e as referências utilizadas.

Espera-se que esta investigação possa lançar luz sobre as práticas atuais de abordagem do vocabulário em materiais didáticos de PLE, apontando caminhos para o aprimoramento dado ao ensino de vocabulário. Tal discussão se mostra pertinente e necessária, tendo em vista a importância do domínio do vocabulário para a proficiência linguística e comunicativa em uma língua estrangeira

## 1 PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ESTADOS UNIDOS

Existe um grande interesse em aprender português nos Estados Unidos. De acordo com dados do *Portuguese Flagship Program* (2023), da Embaixada de Portugal em Washington, DC (2004), da *Coalition of Community-Based Heritage Language Schools* (2022), da *Modern Languages Association of America* (2023) e da *American Organization of Teachers of Portuguese* (n.d.), existem aproximadamente 200 universidades neste país que oferecem programas de Português na graduação e na pós-graduação, programas de estudo de verão no Brasil e em Portugal, mais de uma centena de escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio que adicionaram o Português à sua lista de línguas oferecidas, bem como escolas comunitárias que têm aulas de PLH tipicamente aos sábados. A importância do português pode ser atribuída não só ao poder econômico do Brasil, mas também ao reconhecimento do português como língua estratégica pela Administração Federal dos Estados Unidos (Instituto Camões, 2022) e ao memorando de entendimento assinado pelo Instituto Camões com escolas públicas, universidades e escolas comunitárias (Instituto Camões, 2022).

Criado em 2012, o Instituto Camões da Cooperação e da Língua é o organismo da administração pública portuguesa responsável pela supervisão e promoção da língua e cultura portuguesas. Por meio de muitos programas e projetos, o Camões apoia a educação, reestruturando os currículos, fornecendo manuais escolares e outros recursos, formando professores e estabelecendo a cooperação entre instituições.

Além do Instituto Camões, há outras associações que promovem e apoiam programas de português nos Estados Unidos, como a *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP), o *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), e, mais recentemente, a *American Organization of Teachers of Portuguese* (AOTP).

A AATSP é uma associação fundada em 1917 nos Estados Unidos. Esta organização promove o estudo e o ensino das línguas, literaturas e culturas hispânicas e luso-brasileiras em todos os níveis. A AATSP patrocina atividades que enriquecem profissionais e estudantes, tais como conferências anuais, sociedades de honra, bolsas de estudo para programas de estudo no estrangeiro, concurso de pôsteres e exames nacionais de português e espanhol para

medir a proficiência e o desempenho dos alunos que estudam espanhol e português como língua de herança ou como língua estrangeira.

Fundado em 1967, o *American Council on the Teaching of Foreign Languages* fornece liderança e apoio para o ensino e aprendizagem de todas as línguas em todos os níveis de instrução, e suas publicações, a formação profissional e os recursos criados pela associação ajudam os educadores a preparar os alunos para uma educação multilíngue e multicultural. O ACTFL estabeleceu diretrizes de proficiência que são utilizadas em escolas e universidades nos Estados Unidos, e o seu exame de proficiência *Oral Proficiency Interview* (OPI) é considerado uma referência em proficiência oral na América do Norte. O ACTFL desempenha um papel importante quando o assunto é certificação de professores na Flórida para educadores de língua estrangeira que querem obter autorização para ensinar português nos ensinos fundamental e médio. Além dos testes de conhecimentos gerais, os professores precisam fazer exames de área disciplinar de Português. O OPI avalia a proficiência oral e o *Subject Test* avalia a competência escrita em português. Estes exames são administrados pelo ACTFL, a única organização reconhecida pelo Departamento de Educação da Flórida para avaliar os candidatos.

Com o intuito de conectar educadores com os mesmos interesses e promover o compartilhamento de informações, o ACTFL estabeleceu os SIGs (Special Interest Groups), e atualmente o Português tem um grupo com 114 membros, número bem expressivo para o contexto americano. O SIG de Português oferece dois webinários por ano, boletins periódicos e chance de participação dos seus líderes na *Assembly of Delegates*<sup>3</sup>. A criação de um grupo com interesses comuns demonstra o compromisso do ACTFL em promover e apoiar iniciativas ou atividades relacionadas com a língua portuguesa e as culturas dos países de língua portuguesa, contribuindo para o crescimento e sucesso de programas nos Estados Unidos. Na sua essência, significa um esforço ativo para melhorar e fortalecer os esforços relacionados com o português nos EUA.

Já a *American Organization of Teachers of Portuguese* foi criada em 2007 por professores da Flórida com o objetivo de desenvolver e promover o ensino da língua, literatura e culturas portuguesas, oferecendo desenvolvimento profissional, webinários e conferências, e orientando os educadores para obterem a sua certificação de ensino nos

---

<sup>3</sup> Esta é uma reunião anual muito importante, de um dia, patrocinada pelo ACTFL, onde dirigentes de organizações estaduais e parceiras se encontram para ouvir e discutir sobre questões relacionadas ao ensino de línguas. É um grande reconhecimento ter representantes do Português compartilhando o trabalho de suas organizações com representantes de outras línguas em nível nacional.

Estados Unidos. A AOTP também atua como ligação entre os Consulados Brasileiros e os sistemas escolares, auxiliando na implementação de programas de português nas escolas públicas. Seu objetivo mais recente é mapear todas as instituições nos Estados Unidos que ensinam português para todas as idades e níveis. Isso inclui até mesmo pequenas iniciativas, como grupos de pais que se reúnem uma vez por semana ou por mês para promover o idioma entre seus filhos. Os dados finais ajudarão professores, líderes comunitários e defensores da língua a reivindicar recursos para os alunos do ensino fundamental e médio.

Ao apoiarem os programas de português em todos os níveis, promoverem a pesquisa e o desenvolvimento profissional e compartilharem recursos, essas organizações acabam abrindo um espaço importante para os professores de Português das diásporas criarem uma comunidade e estabelecerem um diálogo colaborativo sobre suas experiências e práticas de ensino.

### 1.1 Distinção entre L2, LE, LH e LA

No campo da linguística aplicada e do ensino de línguas, a distinção entre os termos segunda língua (L2), língua estrangeira (LE), língua de herança (LH) e língua adicional (LA) é de importância primordial para compreender os diversos contextos e processos de aquisição linguística. Esses conceitos, embora relacionados, referem-se a situações distintas de aprendizado e uso da língua que vão além da primeira língua (L1) do indivíduo. Esta distinção é fundamental para entender as abordagens pedagógicas, os materiais didáticos e as políticas linguísticas adotadas em diferentes contextos educacionais.

Uma segunda língua (L2) é aquela aprendida em um ambiente onde a língua é predominantemente utilizada. Isso significa que o aprendiz está diretamente exposto ao idioma em situações cotidianas, facilitando a imersão e a prática autêntica. Segundo Ellis (1994), a aprendizagem de uma L2 ocorre frequentemente em países onde a língua é falada nativamente, proporcionando ao aprendiz oportunidades naturais de prática e interação social que são relevantes para o desenvolvimento da fluência e competência comunicativa.

Por outro lado, uma língua estrangeira (LE) pode ser estudada em um contexto onde a língua não é comumente falada no ambiente imediato. O aprendizado ocorre, portanto, por meio de instrução formal, com foco em aspectos estruturais da língua, como gramática e vocabulário, e menos oportunidades para prática em situações reais. Krashen (1982)

argumenta que, apesar das limitações de exposição ao idioma, estratégias pedagógicas eficazes e material didático relevante podem facilitar a aquisição de uma LE.

Já o termo LH descreve a língua que o indivíduo fala ou ouve em casa, mas que não é a língua dominante falada na comunidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, o inglês é a língua usada na escola e para fazer negócios, portanto a língua dominante, aprendida formalmente. O português falado informalmente em casa pela família é a língua de herança.

A noção de língua adicional introduz uma perspectiva mais inclusiva, abrangendo qualquer idioma aprendido após a primeira língua, sem especificar a sequência ou o contexto de aprendizado. Este termo reconhece a natureza contínua do aprendizado de línguas ao longo da vida, onde indivíduos podem adquirir múltiplas línguas em diferentes estágios e situações (Leffa; Ilara, 2014).

Embora o termo Português como Língua Adicional (PLA) esteja emergindo, especialmente na academia brasileira, para demonstrar a natureza multifacetada do aprendizado de línguas além da primeira, PLE, no contexto americano, continua sendo o termo mais utilizado e reconhecido, refletindo a realidade de estudantes que aprendem português em um ambiente onde o idioma não é a língua dominante. Isso se deve, em parte, à estrutura curricular das instituições de ensino, bem como às políticas educacionais que enfatizam o ensino de línguas estrangeiras dentro de um quadro formal de educação.

A escolha terminológica considera não apenas uma preferência linguística, mas também uma compreensão profunda do contexto educacional, das necessidades dos aprendizes e da tradição acadêmica em que o ensino e a aprendizagem do Português estão inseridos. Assim, enquanto a terminologia pode evoluir para expressar as tendências emergentes no campo do ensino de línguas, a adoção de PLE em meu contexto de trabalho é uma decisão informada que alinha o discurso acadêmico com a prática pedagógica vigente.

## **1.2 Língua Portuguesa e segurança nacional estadunidense**

Em um mundo cada vez mais interconectado, a aquisição de habilidades em línguas estrangeiras emerge como um componente fundamental para fortalecer a segurança nacional dos Estados Unidos. A proficiência em língua estrangeira se configura como um recurso estratégico para a coleta e análise de informação, negociações diplomáticas e operações de defesa. As capacidades linguísticas possibilitam uma compreensão cultural mais profunda,

facilitando a comunicação eficaz e a construção de relações, elementos essenciais para iniciativas diplomáticas e colaborações internacionais.

Diversas iniciativas-chave, como o Programa de Educação em Segurança Nacional (NSEP, na sigla em inglês) e o *Language Flagship*, foram concebidas para aprimorar habilidades linguísticas críticas para os interesses de segurança nacional e a competitividade econômica do país. Promulgado pela Lei de Educação em Segurança Nacional David L. Boren, o NSEP foi estabelecido para atender à necessidade imperativa de americanos proficientes em idiomas e culturas de importância estratégica. Reconhecendo a dinâmica em evolução da segurança nacional, o NSEP amplia seu foco além de preocupações tradicionais para abranger desafios globais como desenvolvimento sustentável, questões ambientais e competitividade econômica.

O *Language Flagship*, um pilar do NSEP, lidera uma abordagem inovadora para a educação avançada em idiomas por meio de colaborações entre órgãos governamentais, academia e setor corporativo. Essa iniciativa visa a formar um grupo de profissionais proficientes em idiomas críticos para a segurança nacional dos EUA, posicionando-os como líderes globais equipados com expertise linguística e cultural.

O português é um dos idiomas “críticos”<sup>4</sup> nos EUA. A Casa Branca emitiu um relatório denominado Estratégia de Segurança Nacional (2022), conectando campos STEM (Ciências, Matemática, Engenharia e Tecnologia) a idiomas críticos: o sucesso desses esforços e da política externa dos EUA exigirá o fortalecimento da força de trabalho de segurança nacional por meio da contratação e retenção de talentos diversos e de alto calibre, priorizando diversidade, equidade, inclusão e acessibilidade para garantir que as instituições de segurança nacional reflitam a população americana que representam, e criando práticas de contratação, recrutamento, retenção e desenvolvimento de talentos mais eficazes e eficientes, especialmente nos campos STEM, economia, idiomas críticos e assuntos regionais.

Dentro da Secretaria de Educação em Idiomas de Defesa e Segurança Nacional (DLNSEO), uma subdivisão do Departamento de Defesa (DoD), iniciativas como o Programa *Flagship* buscam aumentar a qualidade e a quantidade da educação em idiomas, com foco em línguas críticas. Esses esforços conjuntos, apoiados por subsídios a universidades líderes dos EUA, visam a produzir um grupo proficiente em idiomas estratégicos essenciais para a segurança nacional.

---

<sup>4</sup> Língua crítica no contexto americano é definida como uma língua estrangeira importante para a segurança nacional e prosperidade econômica

Como parte de sua iniciativa governamental para garantir a segurança, prosperidade econômica e engajamento com o resto do mundo, o Departamento de Estado americano criou o *Critical Language Scholarship* (CLS) - um programa de bolsa de estudos cuja missão é preparar os estudantes para a força de trabalho globalizada do século XXI e para o aumento da competitividade nacional. O CLS é um programa intensivo de imersão linguística e cultural no exterior para estudantes americanos de graduação e pós-graduação matriculados em faculdades e universidades dos EUA. O programa busca participantes com interesses diversos e de uma ampla gama de campos de estudo e planos de carreira, com o objetivo de representar toda a diversidade dos Estados Unidos. Os participantes são selecionados com base em seu compromisso com a aprendizagem de idiomas e planos de aplicar suas habilidades linguísticas em suas futuras atividades acadêmicas ou profissionais. Os alunos passam de oito a dez semanas durante o verão estudando uma das 13 línguas críticas (árabe, azeri, chinês, hindi, indonésio, japonês, coreano, persa, português, russo, suaíli, turco e urdu). O programa oferece ensino intensivo de idiomas e atividades culturais estruturadas e projetadas para promover ganhos rápidos de idiomas. A maioria dos idiomas oferecidos pelo Programa CLS não exige que os candidatos tenham qualquer experiência no estudo de línguas críticas. E o português é uma dessas línguas.

Além dos programas de intercâmbio em uma instituição no exterior, a CLS criou a CLS Spark - uma iniciativa que foi originalmente desenvolvida para a época de pandemia-, que fornece instrução virtual de nível iniciante para o árabe, chinês e russo para estudantes de graduação dos EUA selecionados competitivamente cujos campi de origem não oferecem esses idiomas. Os participantes passam o verão aprendendo árabe, chinês ou russo por meio de aulas *on-line* e atividades facilitadas por falantes nativos em uma instituição anfitriã no exterior.

O Programa *Critical Language Scholarship* (CLS) faz parceria com universidades e organizações sem fins lucrativos em todo o mundo para oferecer a grupos de estudantes dos Estados Unidos a oportunidade de estudar a língua e a cultura em um país/local onde a língua-alvo é falada. A instituição parceira para o estudo de português é a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Espera-se que os bolsistas do CLS continuem seus estudos em línguas críticas além do tempo em que participaram do programa e apliquem seu conhecimento linguístico em suas carreiras futuras.

Apesar de todas essas iniciativas, persistem desafios na promoção da aprendizagem generalizada de idiomas no sistema educacional dos EUA, como identificado pela *Modern Language Association of America* (MLA). Em um relatório publicado em 2023 com os

resultados da pesquisa conduzida no outono de 2021- início do ano escolar nos Estados Unidos - para identificar o número de matrículas feitas nos cursos de línguas que não o inglês, nas universidades americanas, alguns dados se destacam por sua relação com o ensino de português. Houve um declínio no número total de matrículas nos cursos de línguas de 16,6% em relação ao último censo da MLA no outono de 2016. Entre 2016 e 2021 as matrículas para os cursos de português tiveram um decréscimo de 21,8% (47,1% em instituições de ensino superior com duração de dois anos; 20% em instituições de ensino superior com duração de quatro anos e 22,3% em cursos de pós-graduação). No entanto, uma visão mais ampliada para 1998 - que teve 1.186.632 inscrições em línguas, comparáveis às 1.182. 562 inscrições em 2021 - mostra que as inscrições em português aumentaram de 6.926 matrículas em 1998 para 7.684 matrículas em 2021, como indicado na figura 1.

Figura 1: Matrículas no outono de anos selecionados nas quinze línguas mais comumente ensinadas no estudo da MLA publicado em 2023.

**Fall Enrollments in the Fifteen Most Commonly Taught Languages in Selected Years  
(Languages in Descending Order of 2021 Enrollments)**

Language	1958	1980	1990	1998	2002	2006	2009	2013	2016	2021	% Change from 1958 to 2021	% Change from 1998 to 2021
Spanish	126,303	378,952	534,143	649,245	745,215	822,148	861,015	789,888	712,962	584,453	362.7	-10.0
French	157,900	248,303	273,116	199,064	201,985	206,019	215,244	197,679	175,710	135,088	-14.4	-32.1
American Sign Language <sup>1</sup>	—	—	1,602	11,420	60,781	79,744	92,068	109,567	107,059	107,899	—	844.8
Japanese	844	11,516	45,830	43,141	52,238	65,410	72,357	66,771	68,810	65,661	7,679.7	52.2
German	107,870	127,015	133,594	89,013	91,100	94,146	95,613	86,782	80,594	53,543	-50.4	-39.8
Chinese/ Mandarin	615	11,366	19,427	28,456	34,153	51,382	61,612	61,997	54,248	46,492	7,459.7	63.4
Italian	9,577	34,793	49,824	49,287	63,899	78,176	80,322	70,982	56,743	45,182	371.8	-8.3
Arabic (All) <sup>2</sup>	364	3,471	3,683	5,505	10,584	24,010	35,228	33,526	31,554	22,918	6,196.2	316.3
Latin <sup>3</sup>	—	25,019	28,178	26,145	29,841	32,164	32,446	27,209	24,810	19,472	—	-25.5
Korean	26	365	2,375	4,479	5,211	7,146	8,449	12,256	13,936	19,270	74,015.4	330.2
Russian	16,042	23,987	44,476	23,791	23,921	24,784	26,740	21,979	20,353	17,598	9.7	-26.0
Greek, Ancient (All) <sup>4</sup>	—	22,132	16,414	16,381	20,376	22,842	21,515	16,961	13,264	11,433	—	-30.2
Hebrew, Biblical (All) <sup>5</sup>	—	—	5,695	9,099	14,183	14,137	13,764	12,596	9,570	10,442	—	14.8
Portuguese	582	4,894	6,118	6,926	8,385	10,310	11,273	12,407	9,827	7,684	1,220.3	10.9
Hebrew, Modern	3,014	—	7,271	6,734	8,619	9,620	8,307	6,743	5,576	4,125	36.9	-38.7
LCTLs	10,502	32,524	13,719	17,946	25,316	33,800	37,613	33,833	33,568	31,302	198.1	74.4
<b>Total</b>	<b>433,639</b>	<b>924,337</b>	<b>1,185,465</b>	<b>1,186,632</b>	<b>1,395,807</b>	<b>1,575,838</b>	<b>1,673,566</b>	<b>1,561,176</b>	<b>1,418,584</b>	<b>1,182,562</b>	<b>172.7</b>	<b>-0.3</b>

Number of institutions reporting in 2021: 2,455.

Fonte: Matrículas em línguas que não o inglês em instituições de Ensino superior nos Estados Unidos, outono de 2021 (MLA, 2023, p.63)

O estudo também aponta outros dados expressivos para o português. Em 2021, o português registrou um aumento proporcional de três alunos matriculados em cursos avançados para um aluno matriculado no nível iniciante. Entre o censo de 1998 e o de 2021,

houve um acréscimo de 151 para 189 universidades oferecendo cursos de português (MLA, 2023).

A publicação da MLA aponta o declínio em 8% no número de alunos matriculados em instituições de ensino superior nos Estados Unidos como a principal causa para o declínio no número geral de matrículas para cursos de línguas nas universidades americanas, mas apresenta também alguns fatores para o sucesso de programas que se mantiveram estáveis ou cresceram apesar dos desafios. Os departamentos de línguas descobriram que as suas chances de sucesso aumentaram quando procuraram ativamente colaborações internas e externas, reestruturaram os seus programas para atrair o interesse e satisfazer as necessidades dos alunos e ao celebrarem o sucesso dos alunos com bolsas de estudo, prêmios e eventos sociais.

Não se pode conceber um declínio no estudo de línguas neste momento em que a aquisição de proficiência em línguas estrangeiras se configura como um elemento indispensável para garantir os interesses nacionais, fomentar a colaboração global e mitigar ameaças. É importante implementar políticas que incluam o aumento do financiamento para programas de idiomas, incentivo ao ensino de línguas e integração do aprendizado de idiomas em vários currículos educacionais não apenas no ensino superior, mas também nos anos escolares iniciais. Priorizar e investir na aprendizagem de línguas desde cedo não apenas assegura a segurança nacional, mas também constrói uma força de trabalho de cidadãos multilíngues que impulsionarão os EUA em direção a um futuro mais interconectado e engajado diplomaticamente no palco global.

### **1.3 Currículo de Português nos Estados Unidos**

Nos Estados Unidos, na maioria das vezes, o português é ensinado nas universidades desde o nível introdutório até o nível mais avançado. Alguns programas oferecem, inclusive, Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa e/ou Estudos Luso-Afro-Brasileiros. Alguns estados se destacam por oferecer português nos ensinamentos Fundamental e Médio, como por exemplo a Flórida, Utah e Massachusetts. E não é raro encontrar alunos com diferentes níveis de proficiência na mesma turma: falantes monolíngues de inglês dividem a sala com falantes de espanhol e falantes de herança de português. Muitos falantes de herança não têm aulas de português nas escolas em que estão matriculados, mas frequentam escolas comunitárias, geralmente aos sábados, com o objetivo de manter e/ou

desenvolver a língua da família. Um outro modelo de ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos é o programa de imersão que acontece por sete semanas durante os meses de julho e agosto em Middlebury College no estado de Vermont. Com essa variedade de programas, as instituições americanas têm concebido currículos para abranger as necessidades de cada comunidade de língua portuguesa, com as suas especificidades, a sua cultura e os seus contextos.

O estado da Flórida, por exemplo, dispõe de uma plataforma educacional desenvolvida por uma equipe da Florida State University, que apresenta todos os objetivos a serem atingidos em todas as disciplinas pelos alunos dos ensinos Fundamental e Médio: o CPALMS. Esses objetivos são fundamentais para a criação dos currículos e planos de aula. A base do CPALMS é seu extenso banco de dados, que conta com muitos planos de aula para diversos idiomas, como espanhol, francês e alemão, cobrindo todos os níveis de ensino. Educadores podem pesquisar planos de aula prontos para utilizar em sala ou adaptá-los conforme a necessidade de seus alunos – o que economiza um tempo precioso na rotina de planejamentos, além de trazer atividades já testadas e comprovadas por outros professores, mas infelizmente não há material disponível ainda para Português. No entanto, os objetivos para ensino de línguas são comuns a todos os idiomas e seguem os descritores de desempenho e proficiência do American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Então, as aulas de língua portuguesa nas escolas da Flórida são planejadas de acordo com essas diretrizes curriculares.

Para apoiar as necessidades de mudança da metodologia de ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, em 1996, foi criado o documento *Standards for Foreign Language Learning: preparing for the 21st Century* (Normas para a Aprendizagem de Língua Estrangeira: preparando para o século XXI). Este documento nacional "representa um consenso sem precedentes entre educadores, líderes empresariais, governo e comunidade sobre a definição e o papel do ensino de línguas na educação americana. Este documento visionário tem sido utilizado por professores, administradores e criadores de currículos, tanto em nível estatal como local, para começar a melhorar o ensino das línguas nas escolas do nosso país" (The History of the Standards, ACTFL. tradução nossa). Este documento foi revisado a partir do que se aprendeu com sua implementação e passou a se chamar *World-Readiness: Standards for Learning Languages* (Normas de Prontidão Mundial para Aprendizagem de Línguas). Estas normas orientam os alunos a desenvolverem competências para se comunicarem adequadamente em mais do que uma língua, para interagirem com competência cultural e participarem numa comunidade multilíngue, para estabelecerem

ligações com outras disciplinas a fim de adquirir perspectivas diferentes e para compararem a sua língua e cultura com a língua e cultura estudadas.

Outro estado com um importante programa de línguas estrangeiras é Utah, cujo modelo com Imersão em Duas Línguas tem o objetivo de melhorar a capacidade de línguas estrangeiras no estado. O programa utiliza um modelo 50/50, no qual os alunos passam metade do dia em inglês e a outra metade na língua-alvo. Portanto, o currículo é concebido de acordo com as características do programa de imersão (USBE, 2021). O currículo de Imersão em Duas Línguas é desenvolvido em torno dos cinco objetivos dos Padrões de Prontidão Mundial para a Aprendizagem de Línguas: comunicação, cultura, conexão, comparações e comunidades. Estes objetivos estão integrados em todo o currículo e fornecem uma estrutura clara para a concepção do currículo de literacia linguística de imersão. O programa de Português no ano letivo de 2023/2024 conta com nove escolas de Ensino Fundamental de 1o segmento, oito escolas de Ensino Fundamental 2o segmento e sete escolas de Ensino Médio com um total de aproximadamente 3.000 alunos matriculados.

A trajetória não termina no Ensino Médio, e é possível atingir níveis mais elevados de proficiência se os alunos continuarem a sua aprendizagem na universidade. Entre todas as faculdades dos Estados Unidos que oferecem cursos de português, há duas instituições que têm parceria com o *Portuguese Flagship Program (PFP)*<sup>5</sup>: Universidade da Geórgia (UGA) e Universidade do Texas em Austin (UT). O PFP oferece oportunidades a estudantes de graduação de todas as áreas para atingirem um nível superior de proficiência em português após a conclusão do programa (*Latin American and Caribbean Studies Institute at University of Georgia Portuguese Flagship Program* e *The University of Texas at Austin Portuguese Flagship Program*, n.d.). O programa oferece formação linguística intensiva e estudos acadêmicos personalizados na UGA, UT e no Brasil. Os alunos atingem proficiência avançada em português antes do ano de conclusão no Brasil e atingem nível superior após um ano inteiro de programa nesse país (um semestre na Universidade Federal de São João Del Rey, em Minas Gerais, e um semestre como estagiário em qualquer lugar do país, em um estágio relacionado à área da graduação ou interesse do aluno). Por meio de uma parceria inovadora entre o governo federal americano, instituições de ensino e empresas, a *Language Flagship* forma estudantes que ocuparão lugar entre a próxima geração de profissionais

---

<sup>5</sup> A iniciativa "Language Flagship" é patrocinada pelo Programa de Educação para a Segurança Nacional, criado pelo Congresso americano em 1991, e tem por objetivo aumentar a capacidade dos americanos para comunicar e competir em nível mundial por meio do conhecimento de línguas e culturas de outros países.

globais, com um nível superior de proficiência em Português, considerado uma das muitas línguas fundamentais para a segurança nacional dos Estados Unidos.

Um outro exemplo de excelência no estudo da língua portuguesa em nível universitário é protagonizado pelo *Kimberly Green Latin American and Caribbean Center da Florida International University (FIU)*, em Miami. Seu Programa de Excelência em Estudos Brasileiros (PROBRAS) aprimora o trabalho acadêmico e de pesquisa em toda a instituição, fortalecendo as relações entre a FIU, a comunidade brasileira no sul da Flórida e as instituições brasileiras acadêmicas, governamentais e privadas nos Estados Unidos. *Kimberly Green Latin American and Caribbean Center (LACC)* aproveita os recursos intelectuais e financeiros da FIU não só para criar parcerias no Brasil, mas também para promover e aprofundar nossa compreensão das relações Brasil-EUA e Brasil-Flórida.

Em resposta à crescente demanda no sul da Flórida por expansão do treinamento em língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, e para desenvolver as competências existentes e institucionalizar ainda mais as parcerias em apoio aos Estudos Brasileiros, o LACC, o Consulado Geral do Brasil em Miami, as Escolas Públicas do Condado de Miami-Dade, PIPA (*Portuguese International Parent Association*) e a *American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP)* co-fundaram o Comitê de Planejamento Estratégico de Português para o Ensino Fundamental e Médio de Miami. O Comitê atua como fórum para conceber, financiar e implementar programas importantes relacionados à língua portuguesa, evitando a duplicação de esforços. Os projetos colaborativos atuais apoiam a capacitação e desenvolvimento profissional de professores do ensino fundamental, médio e superior, o desenvolvimento de currículos, compra e doação de coleções em português para bibliotecas, contratações estratégicas de pesquisadores e professores visitantes. A implementação de programas de dupla imersão em português também é uma das prioridades do LACC.

Como parte de seu Programa de Excelência em Estudos Brasileiros, o LACC prioriza a importância de fornecer as ferramentas necessárias para apoiar os testes de proficiência linguística para aqueles que trabalham no Brasil ou que pesquisam sobre o Brasil. A FIU é uma das quatro universidades americanas credenciadas para aplicar o teste de proficiência em português (Celpe-Bras) do governo brasileiro. O Celpe-Bras é uma política linguística para fortalecer a língua portuguesa, mais especificamente o português variante brasileira, em todo o mundo. Com o certificado, os alunos comprovam sua proficiência de intermediário a superior e são inseridos no mercado de trabalho e em programas de pós-graduação. O Programa de Excelência em Estudos Brasileiros do LACC financia o treinamento para aplicação do Celpe-Bras, bem como o treinamento ACTFL-OPI. Como base fundamental de

seu alcance a instituições de ensino superior, o LACC fornece financiamento para apoiar várias oportunidades de aprendizagem internacional relacionadas ao Brasil na FIU. Esses programas incluem o intercâmbio de estudantes no INSPER em Negócios Internacionais, voltado a estudantes de faculdades e universidades comunitárias, e o estudo no exterior em Gestão Hoteleira e Turismo no Brasil, destinado a estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a estudantes de Estudos Latino-Americanos. Além disso, as Bolsas de Estudo de Línguas Estrangeiras e Áreas Afins (FLAS) são oferecidas a estudantes interessados em treinamento em língua portuguesa no país ou no exterior. O LACC trabalha em estreita colaboração com o Programa de Português da FIU, com o departamento de Línguas Modernas da FIU, o *Brazilian Student Association* (BRASA) da FIU, o curso de Jornalismo da FIU e outros parceiros em uma variedade de eventos ao longo do ano. Em 2018, o LACC lançou o programa "Que Beleza Brasil!" como parte da subvenção Title VI do Departamento de Educação dos EUA. Em uma parceria com a *Brazilian Nites*, com os distritos escolares de Miami-Dade, Palm Beach e Broward, "Que Beleza Brasil!" leva músicos brasileiros às salas de aula de português dos ensinos Fundamental e Médio no Sul da Flórida para apresentações musicais e conversas em português com os artistas. Entre os artistas que já fizeram parte deste projeto estão Yamandu Costa, Daniel Jobim, Adriana Calcanhotto, Lulu Santos, Celso Fonseca, Marcos Valle, Fernanda Abreu, Moreno Veloso, Antonio Adolfo, Jair Oliveira, Arnaldo Antunes e Vitor Araújo.

Estes são alguns exemplos do importante papel que a língua portuguesa ocupa em diferentes instituições americanas, seja em espaços de educação formal seja nos de educação complementar. Observamos os esforços para colocar a língua portuguesa em posição de destaque no cenário nacional e a ampliação de ofertas de cursos de língua portuguesa no ensino básico e secundário e nas universidades bem como cursos de formação em língua portuguesa para um público nem sempre falante do idioma.

#### **1.4 Promoção do Ensino de Português na Flórida: o papel estratégico do Consulado brasileiro em Miami na educação linguística para a diáspora**

O envolvimento do governo brasileiro na educação de idiomas, por meio do Consulado Geral do Brasil em Miami, é uma iniciativa estratégica que vai além da mera preservação cultural. Este esforço representa uma interligação da diplomacia, do reforço de

identidade e da participação econômica. A presença significativa da diáspora brasileira em Miami, com suas contribuições econômicas relevantes, sublinha a importância de iniciativas educacionais que promovem não apenas a língua, mas também a integração econômica e social. A proficiência em português não é apenas uma questão de identidade cultural, mas também um fator fundamental na participação econômica. Por exemplo, em comunidades diaspóricas, a fluência na língua de herança pode facilitar negócios e interações comerciais, tanto dentro da comunidade quanto com o país de origem.

O modelo adotado pelo Consulado Brasileiro em Miami alinha-se a essa demanda e, também, aos objetivos do Instituto Guimarães Rosa<sup>6</sup> de promover a língua portuguesa e a cultura brasileira no exterior. No percurso do Consulado, diversas atividades e interações estratégicas foram conduzidas visando a fortalecer o ensino da língua portuguesa e promover a cultura brasileira nos Estados Unidos. Sob a liderança do Embaixador Andre Odenbreit e do Secretário José Renato Ruy Ferreira, acompanhados por Carlos Waldney, gerente de projetos, uma série de ações foram empreendidas para consolidar esses objetivos.

Uma das etapas iniciais consistiu nas visitas a escolas que oferecem programas de Português. Esses encontros, direcionados aos diretores, professores e alunos, permitiram imersão na dinâmica dos programas existentes. Simultaneamente, diálogos foram estabelecidos com os Conselhos de Educação dos condados de Miami-Dade, Broward e Palm Beach. A abordagem do Consulado é respaldada por dados do *U.S. Census Bureau*, que mostram uma concentração significativa de famílias brasileiras em Miami-Dade, Broward e Palm Beach. Essas visitas e interações ajudam a entender melhor as necessidades específicas dessas comunidades.

O mapeamento detalhado das escolas de Broward, com o número de estudantes brasileiros em cada uma, forneceu um panorama concreto para orientar futuras iniciativas. Além disso, o Consulado buscou ativamente o envolvimento das comunidades brasileiras, incluindo famílias, líderes religiosos e grupos estudantis, na elaboração de estratégias para a implementação de novos programas de Português.

Apesar das tentativas de formalizar um memorando de entendimento com o distrito escolar de Miami-Dade, entraves legais impediram essa concretização. Entretanto, tal obstáculo não interrompeu o apoio contínuo do Consulado às escolas e suas iniciativas de promoção da língua portuguesa e cultura brasileira.

---

<sup>6</sup> O Instituto Guimarães Rosa (IGR) foi estabelecido pelo Decreto 11024 de 31/03/2022. É a unidade do Ministério das Relações Exteriores responsável pela diplomacia cultural brasileira.

Um marco significativo foi a inauguração bem-sucedida do primeiro programa de português no contraturno na região de Weston, especificamente na escola *Gator Run Elementary*, no condado de Broward. Este projeto piloto de Alfabetização pela música, intitulado “Zuando Som”, refletiu êxito ao envolver duas turmas de quinze alunos cada, durante encontros semanais de uma hora, entre outubro e dezembro de 2023. O impacto positivo desse estágio inicial se traduziu no interesse de outras duas escolas, *Everglades* e *Eagle Point*, em adotar o mesmo programa.

A receptividade das famílias brasileiras foi expressiva, evidenciando o interesse pela oferta de cursos de português para seus filhos. O Consulado enfatizou a importância do engajamento dessas famílias, ressaltando que a mobilização comunitária desempenha um papel fundamental na implementação de programas educacionais complementares. Um exemplo foi a resposta positiva dos pais da escola de Ensino Médio *Cypress Bay*, em Weston, que resultou na futura oferta da disciplina de Português para o ano letivo de 2024-2025.

O Consulado também promoveu uma série de atividades culturais ao longo de 2023, incluindo a visita do indígena Arassari Pataxó no Dia da Terra, apresentações de músicos brasileiros em escolas e o projeto "Inspiração", uma colaboração com o artista plástico brasileiro Romero Britto. Este último projeto envolveu a abertura da galeria de Britto em Miami para receber escolas e discutir sobre sua arte e cultura brasileira.

Destaca-se também o programa "Adote uma Escola", lançado em 2023, como um exemplo de sucesso na colaboração entre o Consulado Geral do Brasil em Miami e a comunidade empresarial brasileira no Sul da Flórida. Esse programa destinou recursos financeiros para escolas que oferecem cursos de Português, financiando iniciativas, como capacitação de professores, aquisição de materiais, realização de eventos culturais brasileiros e passeios, ampliando, assim, o conhecimento dos alunos sobre o Brasil e a língua portuguesa. O Banco do Brasil Américas foi pioneiro ao adotar e apoiar integralmente o empreendimento. No mês de dezembro de 2023, a instituição selecionou um grupo de cinco instituições de ensino para beneficiar com recursos direcionados aos seus respectivos programas de Língua Portuguesa. Especificamente, a *Ronald Reagan Doral Senior High School* e a *Miami Beach Senior High School* foram contempladas com um aporte financeiro de dez mil dólares cada, enquanto a *Ada Merritt K-8 Center*, a *Downtown Doral Charter Elementary School* e a *Downtown Doral Charter Upper School* receberam cinco mil dólares cada uma.

A manutenção do contato cultural com o Brasil é um direito para os expatriados, e o Consulado desempenha um papel vital ao oferecer elementos culturais que proporcionam a

conexão com suas raízes. Diversos eventos, como a Semana de Valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro, Festivais de Cinema, Shows de Música, Exposições de Arte e Desfiles de Moda, são regularmente disponibilizados à comunidade brasileira na Flórida.

Além de preservar o contato cultural, a divulgação da cultura brasileira no exterior fortalece os laços do Brasil com as autoridades locais, promovendo compreensão mútua e valorização da diversidade cultural. Esse papel desempenhado pelo Consulado facilita, por exemplo, a expansão dos cursos de português em instituições americanas, contribuindo para a disseminação e reconhecimento da cultura brasileira no exterior.

### **1.5 Uma avaliação da aprendizagem de PLE nos Estados Unidos: o exame Celpe-Bras**

O Português como Língua Estrangeira nos Estados Unidos tem visto um aumento significativo de interesse, refletindo não apenas a expansão da influência global da língua portuguesa, mas também o reconhecimento de sua importância estratégica em contextos acadêmicos e profissionais. Para avaliar esse percurso de aprendizagem, temos o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), considerado o exame oficial do Brasil para a certificação de proficiência em PLE. Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores, o Celpe-Bras é um indicador chave da proficiência linguística, servindo como uma referência para profissionais, empresas e instituições de ensino.

Nos Estados Unidos, instituições como a *Florida International University* e *University of California at Davis* destacam-se como postos aplicadores do Celpe-Bras, facilitando o acesso dos estudantes de PLE de qualquer instituição de ensino americana à certificação.

O exame é meticulosamente desenhado para avaliar a competência linguística dos candidatos de maneira abrangente e integrada, refletindo usos reais da língua portuguesa em diversos contextos.

Para assegurar a certificação de diversos níveis de proficiência, o Celpe-Bras opera sob a convicção de que, independentemente do nível alcançado, todos os candidatos certificados demonstram a competência necessária para engajar-se em atividades utilizando a língua portuguesa. O que distingue os diversos níveis de proficiência é primordialmente a

qualidade e a fluência do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita). Este desempenho é avaliado em termos de adequação ao contexto, adequação discursiva e adequação linguística.

A parte escrita do Celpe-Bras engloba quatro tarefas de produção textual, projetadas para avaliar a habilidade do candidato em expressar-se por escrito, utilizando-se de uma variedade de insumos e demandando mais do que o simples domínio de componentes linguísticos isolados. Essas tarefas exigem capacidade de reflexão e articulação que transcende o conhecimento gramatical, envolvendo a habilidade de argumentar, persuadir, narrar e descrever, integrando elementos culturais, políticos e socioeconômicos brasileiros.

A figura 2 exemplifica uma tarefa da parte escrita do exame Celpe-Bras do primeiro semestre de 2023 cujo objetivo é escrever uma carta a ser publicada na *Revista Exame*, na seção de Cartas do Leitor. Após a leitura do texto, que é um recurso autêntico, pois foi uma reportagem publicada na revista em 14 de dezembro de 2022, o candidato deve escrever como se fosse um professor preocupado com o uso do ChatGPT, apontando pontos polêmicos e se posicionando em relação à utilização dessa ferramenta.

Figura 2 - Tarefa 4 da parte escrita do Exame CelpesBras edição 2023/1

Tarefa 4
Aplicativo que cria redações provoca polêmica entre educadores

Você é professor e está preocupado com o uso de ferramentas semelhantes às apresentadas no texto. Escreva uma carta do leitor para ser publicada na mesma revista, retomando o debate, apontando os pontos polêmicos do uso da ferramenta e argumentando a favor de seu ponto de vista sobre o tema.

## CHAT GPT:

## CONHEÇA A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL CAPAZ DE ESCREVER ARTIGOS, ROTEIROS E MÚSICAS

Preparada para conversas complexas com os usuários, o robô inteligente da Open AI também é capaz de contar piadas, responder dúvidas gerais e dar conselhos sobre a vida humana

Depois da onda de Inteligências Artificiais (IA) capazes de criar imagens, retratos e reimaginações artísticas apenas com uma sugestão escrita, um novo experimento tem permitido fazer perguntas e obter respostas complexas apenas com um comando de texto — quase como uma Alexa que responde em texto.

Chamado de Chat GPT, a novidade é um chatbot com IA de "Aprendizado por Reforço com Feedback Humano", desenvolvida pela Open AI.

Para responder as diferentes perguntas e simular uma conversa, a IA usa uma vasta quantidade de fontes de dados e textos e espera do usuário a confirmação de que fez o trabalho correto. Assim, diferente das ferramentas tradicionais de buscas — como o Google —, o Chat GPT precisa que a interação seja em forma de bate-papo.

O objetivo, segundo seus criadores, é o de reproduzir cada vez mais os

modelos de interação humana. Os resultados das pesquisas são respostas concisas e adaptadas ao interesse de cada usuário. Sendo assim, quanto mais interação com humanos, mais o sistema deve saber trazer respostas que fazem sentido. É por isso que a página do Chat GPT incentiva o diálogo com a máquina.

De acordo com a empresa Open AI, para criar a IA, foi necessário treinar "um modelo inicial usando um ajuste fino supervisionado", em outras palavras, foram treinadores humanos de inteligência artificial que ensinaram o Chat GPT a conversar.

Além de interagir com as pessoas e trazer respostas para perguntas, o sistema é capaz de criar músicas, roteiros, artigos e até poemas. Nas redes sociais, têm viralizado casos de usuários que testaram o potencial de criação da ferramenta, como a possi-

bilidade de criar uma "peça para piano no estilo de Mozart".

Contudo, a própria Open AI admite que o sistema ainda pode ser impreciso em relação às informações que traz. Outro problema do Chat GPT é a confiabilidade: ele não revela a fonte de onde veio a informação e, por vezes, acaba misturando ficção com a realidade.

É possível pedir que a Inteligência artificial crie redações com os últimos temas do Enem, por exemplo. Logo vale arriscar qualquer pedido e ir sugerindo modificações. Tente um texto simples para postar nas redes sociais ou um pequeno código de programação.

Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/chatgpt-conheca-a-inteligencia-artificial-capaz-de-escrever-artigos-roteiros-e-musicas/> (adaptado)

Fonte: Exame Celpes Bras edição 2023/1 <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2023/07/Caderno-de-Questoes-2023-1.pdf> Acesso em: 08 jan. 2024

A parte oral do exame, por sua vez, é estruturada para avaliar a fluência, a precisão e a capacidade de interação do candidato em português. Consiste em uma interação presencial de vinte minutos entre o participante e um avaliador, dividida entre uma conversa inicial agendada na inscrição, que dura aproximadamente cinco minutos, seguida por conversas

sobre variados gêneros textuais guiadas por três elementos provocadores, totalizando 15 minutos. A figura 3 mostra um elemento provocador com as sugestões de perguntas que o avaliador faz ao candidato para promover a interação.

Figura 3 - Elemento Provocador 6 *Obrigado, Pelé!* Do Roteiro de interação face a face do Exame Celpe Bras de 2023/1

**Elemento Provocador**

**Obrigado, Pelé!**

A alegria dos 1.283 gols se transformou em vida para nossos meninos e meninas.

O gol é uma fonte inesgotável de alegria. Une os meninos descalços na rua, une uma nação em gritos de felicidade e as vidas transformadas pelo Pequeno Príncipe.

Seja nos campos de barro vermelho, no estádio Azteca ou no Maracanã, aqueles socos no ar são inesquecíveis.

Inesquecíveis por fazerem do futebol uma magia.

**Outras Informações**

**Etapa 1** Diga ao examinando:  
Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa 2** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:  
De que trata o material?

**Etapa 3** Siga o Roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Como você explica a relação da imagem com o texto?
2. Qual a razão do agradecimento a Pelé?
3. O que leva um jogador de futebol a ser tão conhecido no mundo?
4. Você concorda que "o gol é uma fonte inesgotável de alegria"? Explique.
5. Para você, por que o futebol é tão popular no mundo todo?
6. Você gosta de assistir a partidas de futebol? Por quê?
7. Você acha que os esportistas de hoje representam seus países e têm compromisso social com a população? Explique.
8. O futebol é um esporte popular no seu país? Comente.

Fonte: Exame Celpe Bras edição 2023/1 <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2023/07/Roteiro-de-Interacao-Face-a-Face-2023-1.pdf> Acesso em: 08 jan. 2024

Os insumos para as partes escrita e oral incluem materiais autênticos diversificados - como áudio, vídeo e imagens - que servem de base para a discussão de temas atuais relacionados à realidade brasileira. O sucesso nas tarefas escritas e orais do Celpe-Bras requer uma preparação abrangente por parte dos candidatos, que deve incluir não apenas o estudo intensivo da Língua Portuguesa em seus aspectos gramaticais e lexicais, mas também uma imersão nas dimensões culturais, políticas e sociais do Brasil, visando à compreensão dos diversos contextos nos quais a língua portuguesa é utilizada.

O valor do exame Celpe-Bras vai além da simples certificação das capacidades linguísticas; é um marco importante no percurso de estudo do Português como Língua Estrangeira, proporcionando aos alunos não somente o reconhecimento oficial de suas competências em português, mas também facilitando o acesso a oportunidades no âmbito

acadêmico e profissional em áreas onde o domínio do Português se revela um recurso precioso.

As atividades como aquelas propostas no exame Celpe-Bras são mais propensas ao sucesso e à aprendizagem de vocabulário. Assim sendo, se produzirmos exercícios semelhantes em nossa sala de aula, e os livros didáticos apresentarem modelos de exercícios como os do Celpe-Bras, certamente promoveremos a competência lexical e comunicativa de nossos alunos. Chamamos a atenção para o efeito potencial que esse exame pode ter como mecanismo redirecionador do ensino de PLE em nossas salas de aula, principalmente com relação ao trabalho com vocabulário.

Ao longo dos anos muito se tem pesquisado sobre ensino e aprendizagem de vocabulário, e o capítulo 2 tem por objetivo abordar algumas teorias que fundamentam esta Tese.

## 2 O ESTUDO DO VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Há teóricos que fazem a diferença entre léxico, vocabulário, palavras lexicais e gramaticais. Moura Neves (s.d., pp.16-17) define as palavras lexicais como “as que trazem em si alguma representação do mundo (real ou fantasiado), com um valor não apenas gramatical e que ganham o tempo todo novos itens”. Assim, o verbo, o substantivo, o adjetivo e os advérbios de modo derivados de adjetivo são os lexemas. Já as palavras gramaticais contam com poucos elementos e constituem peças da organização oracional, pertencendo a uma classe fechada, isto é, a formação de novos itens é mais lenta: artigos, preposições e conjunções constituem grupo das palavras gramaticais.

No caso do léxico, entende-se como o conjunto dos itens lexicais (lexema ou palavra lexical e palavra gramatical) pertencentes a uma determinada língua e, portanto, fundamental na sua aprendizagem. É verdade que a aprendizagem de uma língua não se restringe ao seu léxico, mas é o léxico que melhor descreve a língua e a diferencia de outras (Leffa, 2000).

Vocabulário muitas vezes é usado como sinônimo de léxico, mas o vocabulário constitui um recorte do léxico, sendo, portanto, a terminologia mais adequada à nossa pesquisa. Além disso, outra justificativa para mantermos, nesta Tese, a terminologia “vocabulário” é o fato de esta ser a terminologia usada pelos autores que discutem o ensino de PLE: nos referenciais teóricos e nos materiais pedagógicos, o que predomina é “ensino de vocabulário” – como frequentemente vemos em manuais didáticos, em unidades que abordam vocabulário referente a roupas, profissões, frutas etc.

Durante muitos anos, o aprendizado de línguas estrangeiras esteve centrado no ensino da gramática; o interesse pelo estudo do vocabulário surgiu, sobretudo, nos anos 1990, com pesquisas em diversas áreas da Linguística, como a Psicolinguística e a Linguística Aplicada. Dessa forma, o papel cada vez mais central do vocabulário na construção da gramática interna de um falante de qualquer língua foi sendo reconhecido; afinal as palavras são fundamentais para a comunicação, e os falantes de qualquer idioma escolhem as que desejam usar para falar sobre eles e o mundo ao seu redor. Embora o vocabulário seja um componente essencial da aquisição linguística, a maneira como aprendemos palavras em uma língua estrangeira é diferente daquela que se aprende na nossa primeira língua, pois a quantidade de insumo que falantes nativos recebem é grande, já que escrevem e falam todos os dias em diferentes contextos, não apenas na sala de aula.

Entretanto, se aprender vocabulário em outro idioma é uma tarefa importante, com muitas atividades não sistemáticas, envolvendo muita memorização, um dos aspectos mais desafiadores do aprendizado de vocabulário é decidir quais palavras são importantes para ensinar. Os professores geralmente preparam suas aulas de vocabulário com base na lista apresentada nas unidades do livro didático, em sua experiência anterior de ensino ou em uma lista pré-determinada de avaliação (Folse, 2020). No entanto, há alguns problemas que emergem das listas de palavras, como inconsistências na seleção, uma vez que critérios subjetivos e objetivos são misturados quando as listas são criadas.

Os alunos que aprendem uma língua estrangeira em contexto acadêmico, como, por exemplo, na escola ou na universidade, precisam de vocabulário para ler, escrever, fazer avaliações e participar na sala de aula. Como o insumo na língua-alvo é menor, as listas de palavras acabam sendo de grande utilidade. Webb e Nation (2017) discutem quantas palavras de alta frequência devem ser incluídas em uma lista e quantas palavras os alunos precisam saber para entender discursos falados e escritos. Embora os pesquisadores defendam que essas palavras são aprendidas de acordo com sua frequência, eles concordam que a frequência é apenas um guia geral para o aprendizado de vocabulário. Analogamente, Meara (1980) afirma que aprender uma lista de palavras não é um processo imediato: as palavras são aprendidas lentamente e ao longo do tempo, até que os alunos possam usá-las com algum tipo de fluência.

Para Cook (1989), o vocabulário é, ao lado da gramática, elemento fundamental para a aprendizagem da língua e certamente essencial no que diz respeito ao discurso que qualquer estudante de L2 deve desejar. Cook citou a gramática e o léxico como as primeiras de uma longa série de competências necessárias para ser proficiente em qualquer língua.

Portanto, é indiscutível que a aprendizagem de uma língua está diretamente relacionada ao ensino de vocabulário, mas o que precisa ser feito para que as palavras sejam aprendidas?

Podemos listar uma série de atividades que podem ser feitas para facilitar o ensino do vocabulário, mas elas não se mostram suficientes para garantir a aprendizagem. Dois fatores são a base para que a aprendizagem aconteça: repetição e atenção na palavra a cada encontro. Para Laufer e Rozovski-Roitblat (2014), a interação entre repetição e o que o aprendiz faz com a palavra durante esses encontros são os fatores mais importantes para a aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.

Webb; Nation (2017) ampliam o número de condições que contribuem para a aprendizagem de vocabulário: repetição, percepção, recuperação, encontros variados, uso

variado e elaboração. A repetição é o número de encontros com a palavra a partir da primeira vez que a conhecemos. A percepção ocorre quando se tenta inferir o significado da palavra a partir do contexto ou quando, por exemplo, marcamos palavras no texto que não conhecemos e procuramos o seu significado no dicionário. Recuperamos a palavra quando a reencontramos em outros textos e recuperamos o seu significado e utilização. A recuperação também ocorre quando utilizamos a palavra em conversas e textos escritos. Os encontros variados constituem na identificação de uma palavra previamente vista em uma forma diferente (por exemplo, em sua forma diminutiva ou plural) ou contexto diferente e mesmo assim ser capaz de a reconhecer. Os usos variados referem-se à capacidade de utilizar a palavra recentemente encontrada de uma forma diferente, por exemplo, numa conversa, numa atividade escrita ou numa apresentação. E finalmente, a elaboração, que é um processo mais complexo porque envolve o uso da palavra na comunicação, na identificação de significados de um determinado contexto, na leitura e discussão e na criação de mapas semânticos.

Os autores que pesquisam vocabulário para o ensino de língua são unânimes ao defender a ideia que, quanto maior o número de encontros e mais profunda a qualidade desses encontros, maior a probabilidade de ocorrer o aprendizado. Assim, aprender vocabulário está relacionado não apenas ao número de vezes que encontramos a palavra em diferentes contextos com variedade de atividades, mas também à profundidade com que se estuda uma palavra a cada encontro.

Leffa (2000), baseado em Henriksen (1999), propõe que o desenvolvimento lexical ocorre em três dimensões: quantidade, profundidade e produtividade. A dimensão da quantidade diz respeito ao número de palavras conhecidas pelo aprendiz, que aumenta à medida que novas palavras são incorporadas ao seu vocabulário. A dimensão da profundidade, por sua vez, refere-se ao grau de conhecimento que o aprendiz possui sobre cada palavra. Inicialmente, pode-se ter um conhecimento superficial e parcial do significado de uma palavra. No entanto, à medida que a competência lexical se desenvolve, o aprendiz torna-se capaz de estabelecer relações sintagmáticas (como a palavra se combina com outras dentro de uma frase) e paradigmáticas (como ela se relaciona com palavras de significados similares ou opostos) de forma mais profunda. Já a dimensão da produtividade leva em consideração o conhecimento receptivo (capacidade de reconhecer uma palavra ao ouvi-la ou lê-la) e produtivo (capacidade de utilizar a palavra ativamente na fala ou escrita). Geralmente, o aprendiz é capaz de reconhecer mais palavras do que é capaz de usar espontaneamente. No entanto, o vocabulário receptivo pode tornar-se produtivo por meio do uso constante das palavras.

Uma das questões essenciais para refletir sobre o ensino de vocabulário é a seguinte: desde o primeiro encontro, quantas outras vezes é necessário se deparar com essa palavra para que o conhecimento seja suficiente a fim de chegar à dimensão da produtividade e o aprendiz poder usar as palavras aprendidas? Segundo Webb e Nation, as palavras precisam ser repetidas várias vezes para garantir sua aprendizagem, e, nas fases iniciais, os encontros precisam ser mais frequentes, num intervalo de poucos dias, para que não sejam esquecidas. Laufer e Rozovski-Roitblat (2014) sugerem de seis a mais de 20 encontros. Porém, mesmo com repetições múltiplas, é normal que algumas palavras não sejam aprendidas.

Atividades com repetições do vocabulário-alvo com encontros intencionais e qualidade da atenção a cada palavra promovem a aquisição de vocabulário não apenas para falantes nativos, mas também para aprendizes de uma língua estrangeira. Em L1, geralmente se aprendem palavras ao encontrá-las repetidamente durante a leitura e a escuta. Em L2, o vocabulário é aprendido por meio de instrução explícita, ou seja, o professor explica explicitamente aos alunos o sentido das palavras.

A aprendizagem está relacionada também com a quantidade de insumo (*input*) e de produção (*output*): quanto maior for a exposição à língua-alvo, maiores serão as possibilidades de aquisição da língua. Em muitos casos, os alunos só podem ouvir a língua-alvo nas salas de aula, por isso a quantidade e a qualidade do insumo são importantes. A aula de língua estrangeira, que normalmente tem lugar duas ou três vezes por semana durante uma hora, deve ser lecionada na língua-alvo, caso contrário os alunos correm o risco de esquecer o vocabulário antes de chegarem à aula seguinte. Krashen (1981) afirma que os estudantes adquirem a língua apenas quando são expostos a estruturas que estão ligeiramente para além do seu atual nível de competência. Esta é a teoria de entrada compreensível (*Comprehensible Input*), que afirma que os aprendizes adquirem uma nova língua, não através do ensino direto de regras gramaticais, mas sim por meio do entendimento de mensagens na língua-alvo. De acordo com Krashen, para que a aquisição de uma língua ocorra, o *input* (a língua que o aprendiz recebe por meio de leitura, audição, etc.) precisa ser compreensível, ou seja, um pouco acima do atual nível de competência linguística do aprendiz. Isso é representado pela fórmula  $i+1$ , onde "i" é o nível atual e "+1" é a língua ou estruturas um pouco além desse nível. O autor defende que, quando os aprendizes recebem esse "*input* compreensível" e relevante, eles são capazes de deduzir ou adquirir naturalmente o significado, deixando que o processo de aquisição aconteça de forma subconsciente, similar à aquisição da língua materna na infância.

Portanto, a aprendizagem do vocabulário depende de uma série de condições, como por exemplo, oportunidades para repetição e encontros com as palavras. A aprendizagem será mais eficaz quando são recuperados aspectos do conhecimento retido em encontros anteriores e quando o aprendente é capaz de decompor a palavra nas suas partes constituintes e usar em diferentes contextos, gerando, assim, uma consciência das palavras, ou seja, habilidade de prestar atenção às palavras, refletir sobre seus significados, origens, usos e relações com outras palavras.

## 2.1 Consciência da Palavra

A consciência da palavra é uma estratégia de aprendizagem que se relaciona com a consciência que os alunos têm das palavras e dos seus significados, com a metacognição sobre as palavras e com a motivação relativa à sua aprendizagem. Ao referir-se à consciência das palavras, Graves (2006 *apud* Walsh, 2014, p. 210) observou que "a motivação e o afeto são tão importantes para a aprendizagem como a cognição", porque o conhecimento em relação à língua vai despertar a curiosidade e o desejo de aprender novas palavras.

Nagy (2005) e muitos outros estudiosos (Blachowicz; Fisher, 2004; Graves; Watts-Taffe, 2002; Pressley *et al.*, 2003; Scott; Nagy, 2004; Winfield; Eccles, 2002) salientaram a importância da consciência da palavra como uma forma bem-sucedida de encorajar o conhecimento generativo das palavras. Para os autores, a consciência da palavra está, em parte, relacionada com a capacidade de compreender as definições das palavras e a sua ligação a outro vocabulário associado. Está também relacionada com a diferença entre a forma como as palavras são utilizadas na linguagem escrita e na linguagem oral (Walsh, 2014), na medida em que existem muitas diferenças entre as formas como as palavras são utilizadas nas duas modalidades. O estilo e as escolhas de palavras que utilizaríamos para nos dirigirmos a um público através da linguagem escrita resultariam provavelmente em escolhas diferentes daquelas quando nos dirigíssemos ao mesmo público através da linguagem oral.

Scott e Nagy (2004, p. 102) definiram ainda essa consciência como "o conhecimento e as disposições necessárias para que os alunos aprendam, apreciem e utilizem efetivamente as palavras". Embora estas definições sejam úteis para criar uma compreensão básica da consciência da palavra, há um subconjunto de competências que se enquadram no âmbito ampliado da consciência da palavra e que merecem ser exploradas – como a consciência

metalinguística, que pode ainda ser agrupada em consciência morfológica, sintática e metassemântica, e crenças sobre a aprendizagem de palavras.

A consciência metalinguística é a capacidade de reconhecer e manipular aspectos da linguagem, neste caso as palavras, e refletir sobre elas (Graves, 2006; Scott; Nagy, 2004). Por sua vez, a consciência morfológica, um tipo de consciência metalinguística, refere-se à identificação de partes das palavras e da forma como estas contribuem para a compreensão e o significado global do vocábulo. Um exemplo é o estudo ou o ensino dos prefixos e sufixos, pois, à medida que os alunos continuam a aprender sobre essas morfemas, ao longo do ensino básico, o seu vocabulário aumenta bastante. A consciência sintática significa a capacidade de considerar e ajustar ou manipular a ordem das palavras numa frase. Este tipo de consciência ajuda os alunos a determinar o significado das palavras a partir do contexto, utilizando corretamente a informação adequada a partir da definição de uma palavra. Já a consciência metassemântica contribui para o crescimento do vocabulário dos alunos, ao desenvolver a capacidade de refletir sobre metáforas, expressões idiomáticas, antônimos etc. Percebemos, portanto, que todos estes termos são exemplos mais específicos da amplitude de definições e conceitos abrangidos pela consciência da palavra.

Para Bakhtin, aprender palavras implica aprender como outros as usam, assumindo que este uso tem uma parte do escritor ou orador, mas também expressa as vozes que outros deram à mesma palavra em contextos diferentes (Scott, Skobel & Wells, 2016). Esta consciência ocorre quando o orador/escritor se apropria das palavras e as utiliza no seu próprio discurso/escrita, de acordo com a intenção desejada.

As definições de consciência da palavra incluem também as crenças dos professores e dos alunos – que implicam a compreensão de que a aprendizagem das palavras ocorre progressivamente (Nagy & Scott, 2000) – e as práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver a aprendizagem e o conhecimento. Além disso, os indivíduos devem estar conscientes do fato de que algumas palavras têm múltiplos significados, cada um com o potencial de ser utilizado em circunstâncias ou contextos específicos.

Embora seja importante que tanto os professores como os alunos desenvolvam estas crenças fundamentais sobre a consciência das palavras, é fundamental que os professores liguem estas crenças diretamente às suas práticas de ensino para benefício dos seus alunos (Graves e Watts-Taffe, 2008; Scott e Nagy, 2004).

Assim, o professor deve preparar os alunos para serem capazes de compreender o significado das palavras e estarem conscientes da sua utilização dentro e fora da escola, ou seja, o professor deve promover tanto a aprendizagem incidental quanto a consciência das

palavras por meio da modelação frequente e intencional de vocabulário, acrescentando, assim, uma amplitude substancial ao vocabulário dos alunos, que usarão as palavras novas na escola e fora dela. Além disso, é importante que o professor incentive seus alunos a questionarem o sentido de palavras desconhecidas com as quais se depararem e a estarem abertos a pedirem esclarecimentos quando não compreenderem algo que foi comunicado por seus interlocutores. Essa postura investigativa e aberta ao diálogo é essencial para a expansão contínua do vocabulário e o desenvolvimento da proficiência linguística. (Travaglia, 2023).

## 2.2 Cobertura Textual

O conceito de cobertura textual se refere à porcentagem de palavras do texto conhecidas pelo leitor. Mais especificamente, a cobertura textual indica qual fração ou porcentagem das palavras presentes em um texto pertence ao vocabulário conhecido do leitor. Por exemplo, se um texto contém 100 palavras diferentes e o leitor conhece o significado de 90 delas, então a cobertura textual é de 90%.

A investigação de Liu Na e Nation (1985) mostrou que é necessária uma cobertura de pelo menos 95% de palavras conhecidas em um texto para que o leitor possa usar inferência e deduzir o significado das palavras desconhecidas. A investigação efetuada por Laufer (1989) também sugere que uma cobertura de 95% é suficiente para permitir uma compreensão razoável de um texto.

No entanto, para Nation e Waring (1997), um aprendente com vocabulário de 2.000 palavras conhece 80% das palavras de um texto, ou seja, uma palavra em cada cinco (aproximadamente duas palavras em cada linha) é desconhecida, mas esse número seria suficiente para uma compreensão adequada.

Em 2000, Nation conduz outro estudo e observa que os 1000 lexemas mais frequentes em inglês abrangem aproximadamente 80% de todos os *tokens*<sup>7</sup> em um texto específico. Isso significa que, ao conhecer essas 1.000 palavras mais comuns, um leitor conseguiria reconhecer 80% das palavras em um texto típico. O segundo conjunto de 1000 lexemas proporciona cobertura adicional de cerca de 5% dos *tokens*. Dessa forma, conhecendo as

---

<sup>7</sup> Em linguística de corpus, o *token* é a unidade básica para contar a frequência das palavras em um corpus ou documento. Na frase *O menino viu o cachorro*, há 5 *tokens*.

2.000 palavras mais frequentes, a cobertura textual aumentaria para aproximadamente 85%. reduzindo para aproximadamente 3-4% no terceiro conjunto de 1000 lexemas.

Em 2002, Mark Davis iniciou uma pesquisa para identificar as 5.000 palavras que deveriam integrar o *Dicionário de Frequências do Espanhol* (publicado pela Routledge, em 2006), baseando-se no *Corpus del Español* com 20 milhões de palavras, o qual ele criou em 2001. Esse estudo corroborou os percentuais iniciais de cobertura lexical identificados por Nation em 2000. Com aproximadamente 4.000 palavras, um aprendiz de línguas seria capaz de reconhecer mais de 90% das palavras em uma conversa típica com um falante nativo. No entanto, ao adquirir mais 2.000 palavras, a cobertura aumentaria apenas em cerca de 3-4%.

Além disso, a cobertura pode variar dependendo do tópico, gênero textual e nível de dificuldade. Textos mais especializados ou técnicos geralmente exigem uma cobertura maior para plena compreensão. É o que confirma a pesquisa de Nation (2006), que sustenta que um leitor L1 necessitará de 8.000 a 9.000 palavras para ler um romance e jornais, e, para ver filmes infantis, são necessárias 7.000 palavras, incluindo nomes próprios, para atingir a compreensão. Nation conclui que os filmes têm um forte suporte de imagem que ajuda a compreensão, por isso o vocabulário necessário é menor do que a porcentagem necessária para ler romances e jornais. Estes números não diferem para os leitores de L2.

Não temos conhecimento de um estudo em português que defina o número de palavras necessárias para compreender um texto, mas, ao observarmos estudos feitos com o inglês e o espanhol, notamos que a cobertura textual segue nitidamente a lei dos rendimentos decrescentes<sup>8</sup>, ou seja, o aumento no número de palavras no repertório do aluno não se reflete proporcionalmente no aumento da cobertura textual (Davis, 2005).

### 2.3 Método Audiolingual e Abordagem Comunicativa para o Ensino de Línguas

Na trajetória do ensino de línguas, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa surgem como marcos distintos, mas aparecem entrelaçados em materiais didáticos e nas práticas de sala de aula. A opção de focar exclusivamente nas abordagens comunicativa e audiolingual para o ensino de línguas estrangeiras, no contexto desta análise,

---

<sup>8</sup> A Lei dos Rendimentos Decrescentes é um princípio em economia que descreve como os benefícios de adicionar mais de um recurso ou fator de produção eventualmente diminuem à medida que são usados e assim o efeito acaba sendo menor mesmo, aumentando os insumos de uma produção.

baseia-se na premissa de que essas são as metodologias predominantemente adotadas pelos livros didáticos em questão, embora existam outras abordagens relevantes no campo da pedagogia de idiomas, como, por exemplo, o método da gramática e tradução, o método eclético, a abordagem intercultural. Ao restringir o escopo às abordagens efetivamente empregadas nos livros-texto - objeto deste estudo -, é possível conduzir uma investigação mais direcionada e aprofundada, explorando as nuances e implicações específicas dessas vertentes teórico-metodológicas. É importante ressaltar que a opção por esse recorte não implica a desvalorização ou a desconsideração das outras abordagens existentes.

Nesta seção, exploraremos o método audiolingual e a abordagem comunicativa, destacando suas características e influências no ensino.

O Método Audiolingual, uma abordagem de ensino de línguas proeminente em meados do século XX, surgiu nos Estados Unidos, no início dos anos 1940, como uma necessidade das Forças Armadas americanas em ensinar com rapidez e eficiência aos seus membros como falar uma língua estrangeira e entender quando falada por um nativo. O Governo pediu às universidades americanas para desenvolver programas de língua estrangeira especialmente para os militares. Em 1942, o *Army Specialized Training Program* foi criado e durou dois anos. Com o cenário sociopolítico americano pós-guerra, o método de ensino de línguas desenvolvido pelas universidades americanas para ensinar os militares se tornou popular e sua base deu origem ao método audiolingual. (Matamoros-Gonzalez *et al.* 2017)

As teorias behavioristas, notadamente as de B.F. Skinner, desempenharam um papel fundamental na formação do Método Audiolingual. Enfatizando a formação de hábitos e condicionamentos na aprendizagem, o behaviorismo forneceu uma fundamentação teórica para o foco do método na repetição e no reforço de padrões linguísticos. Esta abordagem foi considerada particularmente adequada para treinar militares e diplomatas em línguas estrangeiras durante o período pós-guerra.

O estruturalismo linguístico, como defendido por Leonard Bloomfield, contribuiu para a conceituação da linguagem como um sistema de hábitos e padrões. A ênfase em analisar e descrever a estrutura da linguagem alinhou-se com o objetivo do método de ensinar a linguagem indutivamente por meio da prática de padrões. O linguista aplicado Robert Lado introduziu o conceito de análise contrastiva, que se tornou outro componente influente do Método Audiolingual. Esta abordagem envolveu a comparação das estruturas da língua materna do aluno com a língua-alvo para antecipar e abordar potenciais desafios na aquisição da língua. O uso da língua materna era reduzido, e o professor era o modelo da língua-alvo a ser seguido.

As características do Método Audiolingual incluíam abordagem oral, uso extensivo de exercícios de repetição, mímica, prática de padrões e conteúdo programático estrutural. A aprendizagem da língua era vista como formação de hábitos, e os erros eram ativamente corrigidos pelo professor. O método se baseava em materiais de áudio, como fitas e gravações, para expor os alunos à pronúncia e entonação autênticas. Ouvir e falar vinham antes de ler e escrever. A aquisição do vocabulário ocorria indutivamente por meio do contexto e da repetição e era muito limitado nas fases iniciais. A gramática era ensinada indutivamente por meio de treino repetitivo das estruturas.

O cenário educacional para o ensino de línguas estrangeiras viria a evoluir nas décadas seguintes, dando espaço à Abordagem Comunicativa, que surgiu como uma reação às abordagens anteriores centradas na gramática e tradução. Nesse contexto, a transição do Método Audiolingual para a Abordagem Comunicativa marcou uma transformação significativa no paradigma do ensino de línguas, priorizando a comunicação efetiva sobre a mera repetição de estruturas linguísticas. A abordagem comunicativa no ensino de línguas surgiu nas décadas de 1970 e 1980 e tem influenciado bastante o ensino e a aprendizagem de línguas e a confecção dos materiais utilizados nesse contexto.

As concepções anteriores acerca do processo de aprendizagem de línguas estavam centradas, predominantemente, na aquisição da competência gramatical. A aprendizagem de línguas era concebida como um procedimento de formação mecânica de hábitos, onde a proficiência se desenvolvia mediante a produção reiterada de frases corretas, evitando, assim, a ocorrência de erros. A minimização de erros era buscada por meio de oportunidades controladas de produção, seja por meio da expressão escrita ou oral. A memorização de diálogos e a repetição de exercícios eram empregadas como estratégias para reduzir as chances de incorrer em equívocos. Nesse contexto, o professor desempenhava um papel central no processo de ensino e aprendizagem (Richards, 2006).

O ensino comunicativo da língua nasceu do trabalho de vários estudiosos na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Nos anos 70, os linguistas britânicos estavam cada vez mais insatisfeitos com o ensino Situacional da Língua, a abordagem britânica predominante de ensino de estruturas linguísticas básicas no contexto de atividades baseadas em situações. Com o patrocínio do Conselho da Europa, uma equipe de especialistas começou a investigar a possibilidade de um novo tipo de programa baseado numa definição funcional ou comunicativa da língua. O seu trabalho evoluiu para propostas como as do linguista Wilkins (1972, 1976) para organizar o ensino das línguas de acordo com funções linguísticas (por exemplo, julgar, persuadir, pedir argumentar, expressar concordância) e noções (por exemplo,

tempo, frequência, sequência, quantidade, localização). O trabalho de Wilkins ficou conhecido como a Abordagem Nocial-Funcional. Outros linguistas britânicos, como Brumfit, Candlin e Widdowson, fizeram propostas semelhantes para abordagens comunicativas ou funcionais do ensino de línguas. O seu trabalho espalhou-se rapidamente pela Europa e ficou coletivamente conhecido como *Communicative Language Teaching* ou CLT (Richards & Rodgers, 1986; Savignon, 2005).

No contexto americano, o precursor do conceito de competência comunicativa foi Dell Hymes (1972), defendendo que, além da competência linguística estrutural, o falante tem um conhecimento social que lhe permite usar a língua em situações de comunicação e interação. Hymes não estava se referindo ao ensino de língua estrangeira, mas, sim, à competência comunicativa como comportamento social. No entanto, suas ideias levaram os professores de língua a incorporar atividades comunicativas às suas práticas. Assim, jogos de linguagem e pequenas simulações passaram a fazer parte das aulas de língua estrangeira.

Canale e Swain (1980, p. 28) afirmam que

o principal objetivo de um programa de segunda língua orientado para a comunicação deve ser o de fornecer aos aprendentes a informação, a prática e muita da experiência necessária para satisfazer as suas necessidades comunicativas na segunda língua.

Esta capacidade de conhecer a língua para se comunicar com diferentes propósitos, como, por exemplo, para pedir, aconselhar, sugerir etc é o que define a competência comunicativa. O modelo de competência comunicativa de Canale (1983) apresenta quatro elementos: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. A competência gramatical está relacionada ao código linguístico, como as regras gramaticais, vocabulário, pronúncia. A sociolinguística envolve o uso adequado dos códigos socioculturais, como, por exemplo, o vocabulário adequado para uma situação de polidez. A competência discursiva é a habilidade de combinar estruturas da língua para produzir textos coerentes e coesos e a competência estratégica é o conhecimento de estratégias verbais e não verbais de comunicação para promover eficiência comunicativa.

De acordo com Richards (2006), a competência comunicativa abrange diversos elementos do domínio da língua, que incluem:

- a) Demonstração da habilidade de empregar a língua para uma variedade de objetivos e funções distintas;
- b) Manifestação da capacidade de ajustar o uso da língua conforme o contexto e os interlocutores, como, por exemplo, discernir entre um discurso formal e informal, ou

empregar a língua de maneira apropriada para a comunicação escrita em contraste com a comunicação oral;

c) Demonstração da aptidão para produzir e compreender diferentes gêneros textuais, abrangendo narrativas, relatórios, entrevistas e conversas;

d) Manifestação da habilidade de manter a comunicação mesmo diante de limitações nos conhecimentos linguísticos, valendo-se de diversas estratégias.

Como podemos observar, os modelos de Canale e Richards são relativamente semelhantes e, com o desenvolvimento de modelos de competência comunicativa, surgiu a necessidade de ensinar língua com uma abordagem comunicativa e conseqüentemente de repensar a ementa e a metodologia do curso. O professor se torna um facilitador, e o aluno passa a ter responsabilidade sobre o processo de aprendizagem. Os postulados da abordagem metodológica comunicativa no ensino de línguas podem ser sintetizados nos princípios para orientar a prática pedagógica, enumerados a seguir.

Em primeiro lugar, a comunicação real é o foco da aprendizagem de línguas privilegiando situações autênticas de interação. Em consonância, é imperativo proporcionar aos alunos oportunidades para experimentarem e testarem ativamente seus conhecimentos, promovendo uma abordagem prática e vivencial do aprendizado.

O principal objetivo do método comunicativo é capacitar o aprendiz para usar a língua-alvo em ações de interação e em experiências de uso real da língua para se comunicar em diferentes contextos socioculturais e situacionais. Isso envolve não apenas o domínio da gramática da língua, mas também de aspectos discursivos, funcionais, estratégicos e sociolinguísticos. As habilidades linguísticas, então, passam a ser integradas às habilidades comunicativas, e os erros dos alunos são indicadores do desenvolvimento da competência comunicativa. Nessa perspectiva, os erros não são encarados como obstáculos, mas como elementos instrutivos, evidenciando o processo evolutivo do aprendiz que se posiciona como agente do processo de formação, enquanto o professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem.

A mudança na abordagem implicou mudança nos objetivos a alcançar e no sistema de avaliação. Houve necessidade de descrever e avaliar o que os alunos poderiam fazer nos vários níveis de proficiência. Nos Estados Unidos, durante os anos 1970 e início dos anos 1980, o trabalho do *Educational Testing Service*, do *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) e de outras agências governamentais, empresariais e acadêmicas americanas resultou no desenvolvimento das Diretrizes de Proficiência do ACTFL. No início dos anos 1990, projetos semelhantes foram feitos pelo Conselho da Europa

e pelo Grupo de Trabalho Nacional Canadense sobre Referências Linguísticas, resultando no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e nas Referências Linguísticas Canadenses. As descrições do uso das línguas pelos aprendentes em diferentes níveis de proficiência contidas nestes documentos tiveram um impacto significativo no conteúdo e organização dos manuais de línguas, bem como na prática em sala de aula. Assim, os professores têm sido encorajados a proporcionar aos estudantes oportunidades de falar, ouvir, ler e escrever a língua para fins comunicativos, e a sequenciar a instrução de modo a preparar os estudantes para funcionarem em níveis sucessivamente mais elevados de proficiência.

Outro desenvolvimento importante nos EUA foi o lançamento das Normas para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, em 1996, que surgiram de iniciativas do governo para desenvolver normas de conteúdo para as principais áreas de conteúdo acadêmico. Ao contrário das ACTFL *Proficiency Guidelines*<sup>9</sup> (2012), que são padrões de desempenho que descrevem níveis de proficiência linguística, os *Standards for Foreign Language Learning*<sup>10</sup> são padrões de conteúdo, descrevendo o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer. Os padrões tratam de cinco áreas de objetivo: Comunicação, Culturas, Comparações, Conexões e Comunidades. A primeira área de objetivo, Comunicação, enfatiza o desenvolvimento da capacidade de comunicação interpessoal, interpretativa, e de apresentação. Embora as normas não defendam qualquer abordagem particular ao ensino de línguas, têm desempenhado um papel importante no planejamento curricular em salas de aula orientadas para a comunicação nos EUA.

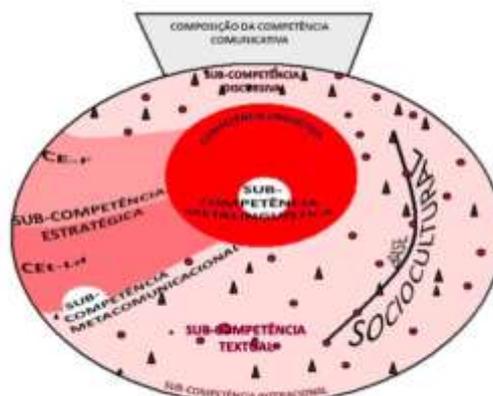
No Brasil, o método comunicativo surge um pouco mais tarde, na década de 1980. O linguista brasileiro José Carlos Paes de Almeida Filho é um nome importante para o ensino de línguas segundo uma abordagem comunicativa e, ao pensar no ensino de línguas para a realidade brasileira, apresentou uma representação para competência comunicativa que melhor se adequaria ao progresso do ensino de línguas no Brasil.

---

<sup>9</sup> <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines>

<sup>10</sup> <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages>

Figura 4 - Representação da competência comunicativa sugerida por Almeida Filho *et al.* a partir de discussões do projeto Pró-Formação (2009)



Fonte: Almeida Filho; Franco, 2009

Na Figura 4, o círculo maior é a competência comunicativa e no círculo interno vermelho temos a competência linguística, que representa o conhecimento das regras gramaticais. Dentro da competência linguística, há a subcompetência metalinguística, que é a capacidade de explicar as regras e nomenclaturas de forma consciente. Os pequenos círculos e triângulos representam a subcompetência interacional, que é a capacidade de os aprendentes se comunicarem oralmente e por escrito na língua alvo. Essas ações comunicativas acontecem dentro de um ambiente sociocultural que orienta o que e como se diz e o que se ouve.

Três outras subcompetências fazem parte desse esquema: discursiva, representa o fluxo discursivo entre os usuários da língua; textual, que representa a composição e leitura de diferentes gêneros textuais; e a subcompetência estratégica, que é a capacidade de realçar o discurso ou compensar a falta de recursos linguísticos para manutenção do fluxo discursivo. A subcompetência metacomunicacional refere-se à capacidade de o usuário da língua saber explicar e reconhecer o processo de comunicação (Almeida Filho; Franco, 2009, pp.12-13).

Uma questão que tem sido muito discutida na aprendizagem comunicativa das línguas é o papel do ensino gramatical. Os primeiros defensores da competência comunicativa tenderam a minimizar a importância da gramática, enfatizando que era apenas um dos vários elementos que contribuíam para a capacidade comunicativa. Porém, a maioria dos programas orientados para a comunicação parecem hoje reconhecer o papel da gramática e introduzem estruturas gramaticais básicas numa fase relativamente precoce. O próprio esquema sugerido por Almeida Filho; Franco 2009 coloca a competência linguística como um dos elementos importantes para a competência comunicativa.

Além da competência linguística, a competência lexical surge como um elemento fundamental para a melhoria da competência comunicativa dos falantes, tanto na compreensão quanto na expressão linguística, abrangendo os contextos oral e escrito. A competência lexical implica compreender as palavras na sua estrutura fonológica, morfossintática e nas suas relações semânticas com outros itens lexicais da língua. Para Tréville e Duquette (*apud* Rodrigues p.14) a competência lexical é um todo complexo que compreende componentes linguísticos, discursivos, referenciais, socioculturais e estratégicos. Em outras palavras, ser competente em áreas do léxico não se resume ao conhecimento do significado e da forma fônica e ortográfica de uma palavra, mas de um conhecimento mais complexo que leva em conta várias dimensões do léxico.

Segundo Figueiredo (*apud* Rodrigues p.14), esta complexidade reside no fato de

[...] ser competente em áreas do léxico, é ter o domínio, a consciência e o controlo da organização do léxico a vários níveis: a nível da estrutura das palavras, sua história, formação (lexicogénese); a nível das suas relações paradigmáticas (identidade, oposição, hierarquização, inclusão, relação parte-todo) e sintagmáticas (expressões idiomáticas - tirar o tapete -, unidades fixas - desejo-te as melhoras -, colocações – tomar uma decisão); a nível das suas relações discursivas (implicação do conteúdo com o que se comunica).[...]

Na perspectiva de ação didática, ter competência lexical é conhecer para agir, num processo de resolução de problemas. E conhecer uma palavra de forma sistemática, é implementar uma quantidade de informações sobre ela como sejam: saber a sua denotação; identificar a sua categoria gramatical e funcional; reconhecer a sua forma oral (fonética/fonológica) e escrita (ortográfica); saber relacioná-la com outras palavras por associação/substituição (relações paradigmáticas); saber combiná-la com outras palavras (relações sintagmáticas); conhecer os seus registos e usá-los de forma adequada; identificá-la nos seus usos conotativos (metafóricos); mantê-la disponível (e atualizada com novas extensões semânticas) para recorrer a ela quando necessário.

Sendo a competência lexical o resultado de uma aprendizagem significativa da língua, competência lexical em PLE exige ações que ajudem o aluno a manipular as palavras, fazer associações ao contexto, obedecer às regras de natureza linguística e ter as palavras disponíveis quando necessário.

### 3 LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ESTADOS UNIDOS

É inegável o interesse pelo português nos Estados Unidos, e o aumento no número de cursos gera a necessidade de materiais de ensino. Nas salas de aula de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos Estados Unidos, os alunos exploram a língua e a cultura através de uma variedade de recursos, mas o livro didático (doravante LD) continua sendo o principal catalisador para o ensino de língua. De acordo com Cunningsworth (1995), os LDs são usados nas aulas de língua estrangeira para apresentar o conteúdo, para os alunos praticarem e como recurso para aprendizagem da gramática, vocabulário, pronúncia e até mesmo para a autoaprendizagem. São também um guia para estruturar o curso e um apoio para os professores recém formados que ainda precisam adquirir segurança na sala de aula (p.7). Como os alunos e professores criam tanta dependência no uso do livro didático, Cunningsworth (1995) enfatiza que o LD está a serviço do professor e do aluno e, de forma alguma, pode definir o conteúdo ou a metodologia do curso.

Para Baião (2018), o livro didático de língua estrangeira tem como um dos objetivos apresentar ao aluno textos e atividades que promovam sua reflexão acerca da língua-alvo e seu uso. Nesse sentido, o LD pode sensibilizar o aprendiz para outros pontos de vista sobre o mundo e a língua-alvo, auxiliando-o a interagir em situações reais de uso da língua (Scaramucci; Diniz; Stradiotti, 2009).

Scaramucci, Diniz e Stradiotti (2009) atentam para o fato de que livros didáticos para o ensino de línguas geralmente não são seguidos fielmente pelo professor, mas são o principal referencial do curso tanto para o instrutor quanto para os alunos. Portanto, os LDs passam a determinar o planejamento, os objetivos, os conteúdos e as atividades propostas. Esses autores ainda listam vantagens do uso desse material nas aulas de língua. De acordo com Ur (*apud* Scaramucci; Diniz; Stradiotti, 2009), por exemplo, os LDs apresentam textos e atividades adequados ao nível da maioria dos alunos e dão a eles autonomia porque podem pesquisar, estudar, rever os conteúdos por conta própria ou de acordo com sua necessidade. Torres dos Santos e Valle (2022) também reforçam a ideia da importância do LD para o professor e o aluno, e chamam a atenção para a escolha desse material, que deve ser útil aos alunos, adequado às suas necessidades comunicativas e contextualizado.

Paiva (2009, *apud* Santos, 2015) ressalta a diversidade de materiais à disposição do professor, mas diz que a escolha do que adotar acaba ocorrendo com base na disponibilidade

do material, independente de sua metodologia de ensino. E quem trabalha no exterior sabe que não há tantos livros didáticos à disposição do professor, que muitas vezes traz em sua mala um volume de cada coleção e reproduz para os alunos as páginas que seleciona para as aulas. Nos Estados Unidos, por exemplo, poucos são os títulos disponíveis que professores e alunos conseguem comprar pela editora ou pela Amazon. E as escolas públicas de ensino Fundamental e Médio do sul da Flórida com programa de Português não recebem livros didáticos que não são curados pelo distrito e considerados aptos para adoção. Infelizmente não existe livro de Português nessa categoria, o que significa que o estado da Flórida não compra livros para os alunos desses programas. As escolas, então, precisam contar com um orçamento extra alocado pelo diretor para a compra dos livros ou então com a ajuda da associação de pais e mestres para a aquisição do material didático.

Entre os livros de PLE atualmente no mercado, os considerados para adoção nas escolas, cursos de idiomas e universidades são os que privilegiam (ou dizem privilegiar) uma abordagem comunicativa. Normalmente, esses livros são divididos em unidades temáticas, com um glossário no início ou no final de cada unidade. Alguns glossários são apenas listas pré-fabricadas com palavras que os autores supõem serem as que precisam ser ensinadas, mesmo que essas palavras não atendam aos critérios de frequência de palavras (Folse, 2020). Ao se examinarem livros didáticos de português – ou seja, textos para alunos do Ensino Médio e universitário dos Estados Unidos que aprendem português como segunda língua –, são evidentes as diferentes abordagens para a concepção das aulas.

### 3.1 A organização da análise

Nesta seção, apresentamos a metodologia empregada, os princípios norteadores do estudo, o critério de escolha dos documentos, o contexto de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.

Os documentos selecionados para análise são três livros didáticos (dois impressos e um eletrônico) publicados nos Estados Unidos, para ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) em escolas de Ensino Médio e universidades, nos níveis básico e intermediário: *Ponto de Encontro: Portuguese as a world language*, publicado em 2007; *Muito Prazer: Fale o português do Brasil*, publicado em 2008 e o livro *Bate Papo: an introduction to Portuguese*, disponibilizado on-line em 2019.

Primeiramente, identificamos os temas dos materiais selecionados e todas as atividades desenvolvidas para ensino de vocabulário. Depois, escolhemos aquelas que seriam objeto de análise em cada livro didático. Para elegermos os critérios de análise adotados neste estudo, tomamos como base o sistema de avaliação de livros didáticos de Cunningsworth (1995) e o quadro para abordagem de análise de livros didáticos de língua estrangeira de Azevedo e Tomitch (2019).

O sistema de Azevedo e Tomitch (figura 5) mostra possibilidades para a avaliação de LD. A partir das respostas para as perguntas relacionadas às atividades envolvendo vocabulário nos LDs de língua estrangeira, o professor e/ou avaliador terão uma visão geral e poderão tomar as decisões mais adequadas para a adoção e/ou avaliação do material.

Os princípios de avaliação do vocabulário adotados por Azevedo e Tomitch orientaram minha seleção dos aspectos a serem considerados na análise dos três livros didáticos utilizados nesta pesquisa.

Figura 5 - Abordagem de análise de livros didáticos em LE

<b>1. Critérios para análise da unidade de leitura</b>
<b>1.1. Como o vocabulário é apresentado na seção de leitura?</b> 1.1.1. Há glossário? 1.1.2. Há sugestão de trabalho com dicionário?
<b>2. Critérios para análise das atividades de vocabulário em geral</b>
<b>2.1. As atividades são focadas em:</b> 2.1.1. Palavras frequentes? 2.1.2. Falsos cognatos? 2.1.3. Palavras que aparecem como parte das ideias principais dos textos da seção de leitura? 2.1.4. Palavras que aparecem como parte das ideias secundárias ou de detalhes dos textos da seção de leitura?
<b>2.2. Em relação à oportunidade de encontros com as palavras:</b> 2.2.1. Há uma variedade de atividades de vocabulário que permitem uma compreensão mais profunda das palavras? 2.2.2. Se as palavras foram ensinadas na atividade de pré-leitura, há oportunidades de revisá-las em outros momentos?
<b>2.3. As atividades promovem um nível profundo de processamento?</b> 2.3.1. Há alguma instrução para que os leitores possam utilizar a palavra em diferentes contextos de uso da linguagem?

Fonte: Azevedo e Tomitch (2019, p.469)

Cunningsworth (1995) também identifica critérios importantes a fim de selecionar as atividades para ensinar vocabulário e reforça que frequência não pode ser o único critério para

decidir que vocabulário ensinar em um programa ou livro didático. O autor chama a atenção para o fato de que vocabulário atualmente não é mais uma parte tão negligenciada no ensino de línguas e que todos os cursos incluem atividades de vocabulário em seu planejamento. Ele estabelece, então, quatro itens imprescindíveis na escolha e/ou elaboração de atividades para o ensino de vocabulário:

- a) O material precisa ajudar os alunos a ampliar e desenvolver seu repertório;
- b) O enfoque deve ser contextual, isto é, considera as relações da palavra dentro do texto, incluindo suas restrições e preferências colocacionais;
- c) As atividades precisam explorar a relação semântica entre as palavras e
- d) As atividades devem promover o trabalho com famílias de palavras.

O autor faz as seguintes perguntas para promover questionamento acerca do trabalho com vocabulário no material didático:

- a) Há uma parte destinada ao ensino do vocabulário? Em caso afirmativo, ocupa lugar central ou periférico?
- b) Quanto de vocabulário é ensinado?
- c) Existe algum princípio ou organização para a seleção vocabular?
- d) Existe uma distinção entre vocabulário ativo e passivo?
- e) O vocabulário é apresentado de forma estruturada e atende a uma finalidade de uso?
- f) Há exercícios de vocabulário baseados em campo semântico, forma das palavras, colocações, temas?
- g) O material equipa os alunos para expandir seu vocabulário de forma autônoma e os ajuda a desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem?

A partir da análise dos critérios propostos por Azevedo Tomitch e Cunningsworth, elaborei os que foram adotados para este estudo:

- a) Como ocorreu a escolha das palavras a serem ensinadas?
- b) Que técnicas são usadas para apresentar o novo vocabulário? Existe um glossário, há atividades para serem feitas com uso de dicionário?
- c) As atividades apresentadas contribuem para que os alunos usem o português em situações reais de comunicação?
- d) O trabalho com vocabulário ajuda os alunos a expandirem sua experiência de uso da língua?

### **3.2 Critérios de escolha dos livros didáticos para o Ensino de Português Língua Estrangeira**

Em relação aos critérios adotados para escolha dos LDs analisados nesta Tese, optei por destacar os seguintes aspectos: os autores dos três livros didáticos produziram seus materiais a partir de sua prática em sala de aula, ou seja, eles “acumulam as funções” de pesquisadores, produtores de conhecimento, autores e professores e, portanto, os livros didáticos são resultado de suas reflexões e de seu papel de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os LDs são amplamente usados no Ensino Médio e nas universidades americanas nos níveis básico e intermediário, porque atendem às demandas de um contexto de ensino de Português nas diásporas.

No que diz respeito à estrutura desses manuais, todos são organizados em unidades temáticas que despertam o interesse dos alunos de Ensino Médio e Superior, contendo textos que abrangem aspectos da cultura e da sociedade brasileiras de forma integrada ao ensino da língua. Além disso, as três obras dizem estar alinhadas às abordagens mais atuais no ensino de línguas – como, por exemplo, a comunicativa – e as atividades desenvolvidas nas obras trabalham as quatro habilidades de aprendizagem de língua: fala, escrita, escuta e leitura. Há áudios e vídeos que apresentam materiais autênticos para complementar o trabalho de produção oral e compreensão auditiva. Finalmente, atendendo ao propósito desta Tese, os três LDs têm seções dedicadas ao ensino de vocabulário.

### **3.3 Apresentação dos Livros Didáticos para o Ensino de Português Como Língua Estrangeira**

Para este estudo, serão analisados os livros *Muito Prazer- Fale o Português do Brasil*, de Fernandes *et al.* (2008), *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*, de

Clémence Jouet Pastré *et al.* (2007) e *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*, de Eduardo Viana da Silva (n.d)<sup>11</sup>. A seguir, esclarecemos as diferenças entre esses manuais.

### 3.3.1 *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

*Muito Prazer: fale o português do Brasil* (doravante *Muito Prazer*), de Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, é um material para os níveis iniciante e intermediário e está dividido em 20 unidades temáticas feitas para serem trabalhadas na sequência em que aparecem: Muito Prazer, Este é o Meu Amigo Paulo, Quantos Anos Ele Tem?, Táxi!, Que Semana, hein?, Vamos pro Cinema, Ana?, Atrasada de novo, Valquíria?, Eu Gostaria de Ver um Apartamento Para Comprar, A Gente Faz Ginástica na Mesma Academia, Estou com Gripe, Você é Bom em História do Brasil?, Estou a fim de uma moqueca, Estou fazendo planos para viajar, Alô? quem fala?, Quer ir ao cinema comigo na quinta?, Imagine fazer uma viagem de Bicicleta!, Os patins foram inventados por um belga em 1760, Vou para outro setor na nova empresa, Se eu fosse você compraria um jornal para procurar emprego, O que você teria feito diferente na sua vida?

As unidades são divididas em lições A, B e C, com tópicos de gramática, vocabulário e uma seção inicial chamada *Panorama*, cujo objetivo é introduzir o assunto que será estudado naquela unidade. Os diálogos simulam situações de uso real da língua e ensinam para as estruturas gramaticais e o vocabulário a serem estudados. A seção *Construção do Conteúdo* apresenta uma parte com exercícios mais estruturais, seguindo o modelo dado e uma parte com exercícios orais que utilizam o conteúdo da unidade. A *ampliação do vocabulário* tem por objetivo consolidar, por meio de atividade escrita e compreensão auditiva, o vocabulário aprendido na unidade.

No final de cada unidade, há uma revisão do conteúdo por meio de compreensão auditiva, aplicação oral do conteúdo, leitura e interpretação de texto, uma proposta de atividade escrita e exercícios que retomam o vocabulário aprendido na unidade. As autoras diagramaram o livro para que proporcionasse um estudo independente da língua portuguesa, portanto o livro do aluno contém as respostas dos exercícios. E nas orelhas do livro, as autoras convidam o leitor a aproveitar melhor a obra:

---

<sup>11</sup> O autor começou a trabalhar no livro *Bate-Papo* em 2019, mas vem acrescentando atividades e espera concluir o material em 2024; por isso, a obra não apresenta data de publicação

Este é um livro com respostas e transcrição do áudio para você tirar o máximo proveito dele. Assuma a responsabilidade de seu aprendizado. Ouça o áudio antes de ler o diálogo. Use as figuras para entender o conteúdo dos textos, assim como do vocabulário. Crie uma rotina de estudo e tente segui-la regularmente. Organize um caderno de estudos só seu, e anote tudo o que for de seu interesse. Encare o aprendizado do Português do Brasil como algo gostoso e divirta-se. Use os assuntos do livro como guia para estimular sua curiosidade sobre o Brasil e a Língua Portuguesa. Amplie os seus conhecimentos sobre a cultura brasileira junto a outras fontes. E bons estudos!

As autoras, na apresentação, dizem que *Muito Prazer* “combina as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira”, sem explicitar quais são essas abordagens e o que foi privilegiado em cada uma delas ao selecionar os conteúdos e formular os exercícios. Acrescentam que não foram deixadas de lado as estruturas linguísticas, mas são trabalhadas “por meio de atividades estimulantes e contextualizadas”.

### 3.3.2 Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language

*Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* (doravante *Ponto de Encontro*) é um LD voltado para o ensino de PLE nos níveis iniciante e intermediário, publicado pela editora Pearson, com primeira edição em 2007. Com essa obra, as autoras e professoras universitárias Clémence Jouet Pastré, Patricia Sobral, Maria Luci de Biaji Moreira, Anna Klobucka e Amélia Hutchinson escreveram o primeiro manual que dá ao instrutor a possibilidade de ensinar português europeu ou brasileiro. As primeiras edições traziam para o aluno o livro de exercícios e para o professor os DVDs com os vídeos e CDs com os áudios, além de um pequeno livro com testes já preparados para cada unidade. Além disso, para uma aprendizagem mais personalizada, a editora Pearson disponibilizou para compra de assinatura todo o material em uma plataforma on-line, *MyPortugueseLab*, com o livro didático, o caderno de atividades, os vídeos, os áudios e os testes. O professor pode, então, escolher se prefere adotar o livro e o manual de atividades em papel ou o acesso à plataforma educacional. O custo deste material não é acessível aos alunos, principalmente aos de escola pública. *MyPortugueseLab* custa cento e dez dólares por 5 meses de assinatura ou cento e trinta dólares por dois anos. A assinatura dá acesso ao livro texto, exercícios, áudios e vídeos, além do *feedback* imediato das respostas dos exercícios. O livro de capa dura custa cento e

cinquenta e quatro dólares e sessenta e seis centavos e o manual de atividades, cento e seis dólares.

*Ponto de Encontro* é dividido em 16 unidades, sendo a primeira unidade preliminar com os primeiros contatos com a língua portuguesa e 15 unidades temáticas: A universidade, Entre amigos, Horas de lazer, A família, A casa e os móveis, A roupa e as compras, O tempo e os passatempos, Festas e tradições, O trabalho e os negócios, A comida, a saúde e os médicos, As férias e as viagens, O meio ambiente, A sociedade, A ciência e a tecnologia. O nível iniciante geralmente trabalha até a unidade 7 (O tempo e os passatempos); e o nível intermediário cobre da unidade 8 – Festas e Tradições – até a unidade 15 – A ciência e a tecnologia.

Cada unidade é composta sequencialmente por uma introdução ao tema (*À Primeira Vista*), conteúdos de gramática e vocabulário (*Estruturas*), compreensão auditiva, situações para estimular a fala e a escrita (*Encontros*). No fim de cada unidade, há uma seção chamada *Horizontes*, com pequenas leituras e interpretação de texto sobre os países de língua oficial portuguesa. *À Primeira Vista* apresenta o vocabulário e alguns pontos gramaticais que serão estudados ao longo da unidade. Imagens, pequenos diálogos e parágrafos curtos constituem a estrutura dessa seção. *Estruturas* inicia com uma pequena leitura e compreensão textual. A leitura introduz as estruturas linguísticas que serão trabalhadas. As autoras propõem atividades comunicativas em pares ou em pequenos grupos que simulam situações da vida real e servem de prática para as estruturas linguísticas. Dentro de *Estruturas*, há a subseção *Vamos Viajar*, que explora, por meio de um pequeno texto, aspectos culturais relativos ao tema da unidade, como por exemplo, a vida universitária nos países de língua portuguesa na unidade “A Universidade”. *Encontros* retoma o trabalho com vocabulário, estruturas linguísticas e aspectos culturais por meio de atividades que reforçam as quatro habilidades de aprendizagem de uma língua: fala, escrita, leitura e compreensão auditiva. *Horizontes* foca na diversidade histórica, geográfica e cultural dos países e regiões administrativas de língua oficial portuguesa. Além de interpretação de texto, os alunos são orientados a buscar mais informações em websites para expandir o conteúdo das leituras.

No prefácio do livro as autoras já explicitam que a abordagem escolhida para a apresentação do conteúdo e para os exercícios é a comunicativa.

### 3.3.3 *Bate-Papo: an introduction to Portuguese*

O livro *on-line Bate-Papo: an introduction to Portuguese* (doravante *Bate-Papo*), de Eduardo Viana da Silva, foi preparado para ensinar Português brasileiro a falantes de inglês e espanhol em nível universitário, mas os temas abordados na obra também atendem ao público do ensino médio. Um dado importante é que *Bate-Papo* está disponível para ser baixado gratuitamente, o que facilita para quem quer aprender português, uma vez que os livros didáticos impressos e mesmo os e-books têm um custo expressivo para os professores e os alunos nos Estados Unidos.

*Bate-Papo* apresenta 8 unidades temáticas divididas em partes A e B. A parte A introduz o conteúdo e a parte B explora o vocabulário e expande o conteúdo visto previamente. Apresentações e o dia a dia constituem a primeira unidade; a unidade 2 aborda descrições e profissões; a unidade 3 apresenta a universidade e os esportes; a unidade 4 trata de comidas e restaurantes; a unidade 5 aborda o tema da família e as casas; na unidade 6 se trabalham as viagens e os meios de transporte; a vida dos alunos no Ensino Médio e o corpo humano são os temas da unidade 7 e a última unidade fala da vida em Portugal e das invenções. Todas as unidades iniciam com uma lista dos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que os alunos deverão ser capazes de fazer na língua alvo ao finalizarem a unidade, seguindo o modelo dos *Can-do Statements* do ACTFL.

Em relação ao trabalho com as estruturas linguísticas, a obra remete a links do livro *on-line* de livre acesso Português para Principiantes da Universidade de Wisconsin-Madison. O autor também incorpora *podcasts* desenvolvidos pelo professor Orlando Kelm, da Universidade do Texas, em Austin.

Na introdução, o autor afirma que as atividades desenvolvidas seguem uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas, mas levam também em consideração as habilidades linguísticas.

Após a exposição dos três livros didáticos, objeto de análise nesta investigação, torna-se oportuno aprofundar o exame das abordagens adotadas por cada um deles no que concerne ao tratamento do vocabulário.

## 4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O conhecimento das palavras é um componente essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste capítulo, apresentaremos como cada livro didático introduz o vocabulário e que atividades são trabalhadas para proporcionar sua aprendizagem. Posteriormente, traz uma análise do trabalho com o vocabulário para responder às perguntas de pesquisa.

Para uma melhor visualização dos temas e síntese das informações, três quadros (um para cada LD) foram preparados com as unidades temáticas, o vocabulário estudado e o tipo de atividade para trabalhar o vocabulário.

### 4.1 Muito Prazer: fale o português do Brasil

Quadro 1 - Como o vocabulário é apresentado e tratado no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil

Unidade	Tema	Vocabulário apresentado e tipos de atividades
1	Muito prazer	apresentações, o alfabeto, cumprimentos e despedidas, nacionalidades e profissões
2	Este é o meu amigo Paulo	Apresentações, cumprimentos, despedidas, expressões de cortesia, números até 10, verbos <i>telefonar, ligar, falar, conversar, mandar, enviar, conectar, morar, estudar e precisar</i> e relacionamentos (membros dentro e fora da família)
3	Quantos anos ele tem?	Números de 11 a 1000, relacionamentos (membros dentro e fora da família), documentos brasileiros, horas Completar espaços em branco com as informações ouvidas. Observar as gravuras e completar com a hora em que faz cada atividade.
4	Táxi	Dinheiro, comidas e bebidas Completar o quadro com as informações ouvidas no diálogo, completar o quadro com comidas e bebidas que lembrar, escrever as comidas e bebidas de que gosta/não gosta/ come e bebe frequentemente ou não
5	Que semana, hein?	Horários, adjetivos, verbos regulares da 1ª conjugação e verbos irregulares (ser, estar, ter, poder, querer). Escrever a que horas faz determinada atividade do dia. Escolher o melhor verbo para completar a frase e conjugar. Escolher em um banco de palavras o melhor complemento para os verbos listados
6	Vamos pro cinema, Ana?	Entretenimentos, esportes, família, meios de transporte e verbos de locomoção Ligar o esporte (palavras) aos equipamentos e lugares

Unidade	Tema	Vocabulário apresentado e tipos de atividades
		correspondentes (imagens) Responder perguntas baseadas em árvore genealógica. Ouvir os diálogos e completar com o meio de transporte adequado. Responder perguntas sobre meios de transporte. Desenhar a própria árvore genealógica.
7	Atrasada de novo, Valquíria?	Verbos ir, vir, trazer, levar, buscar. O que fazer no bairro onde mora? O que fazer na academia Observar as imagens no mapa do bairro e colocar a palavra que corresponde às imagens no mapa. Ligar os locais aos verbos que indicam o que se faz nesses lugares. Ligar os objetos ou esportes (palavras) aos locais onde praticar (imagens). Descrever pessoas usando os verbos ser, estar e adjetivos
8	Eu gostaria de ver um apartamento para comprar	Planta de imóvel com as partes da casa, preposições e locuções prepositivas de lugar Usar as preposições para completar as descrições de acordo com o mapa. Corresponder as imagens dos objetos à parte da casa onde ficam (palavras). Adicionar um objeto (palavra) às partes da casa do exercício anterior. Retirar de um banco de palavras aquela que não corresponde ao que se pede.
9	A gente faz ginástica na mesma academia	Descrição física, cores e peças do vestuário Associar as imagens às descrições físicas. Listar peças do vestuário que o (a) estudante tem nas cores dadas. Observar as imagens e listar as cores e as peças do vestuário que estão usando.
10	Estou com gripe	Partes do corpo, descrição de sintomas, emoções e sentimentos. Escrever as partes do corpo de acordo com a gravura.
11	Você é bom em história do Brasil?	Regências dos verbos, ser bom em, começar a, acabar de, gostar de, precisar e precisar de. Ser ou estar com particípio passado. Criar frases usando os verbos aprendidos. Retirar de um banco de palavras os complementos verbais mais adequados aos verbos aprendidos.
12	Estou a fim de uma moqueca	Comidas e tipos de restaurante, lista de lugares e atividades que são feitas nesses lugares.
13	Estou fazendo planos para viajar	Prefixos <i>en</i> , <i>em</i> , <i>re</i> e sufixo <i>ada</i> , lista de objetos antigos e modernos, níveis de ensino no Brasil e lista de cursos Acrescentar prefixos e sufixos às palavras dadas. Completar uma entrevista de emprego com palavras do banco de palavras. Completar um diagrama com gêneros de filme que conhece
14	Alô? Quem fala? (Conversas telefônicas)	Linguagem formal e informal, expressões usadas ao telefone, Completar as frases com as expressões usadas. Colocar as frases na ordem correta para formar conversas telefônicas. Completar os diálogos ao telefone a partir das frases dadas
15	Quer ir ao cinema comigo na quinta? (Comunicação digital)	Comunicação via computador, celular e os verbos que acompanham essas palavras. Expressões com parte do corpo. Completar o diálogo com palavras do banco de palavras. Identificar os meios de se comunicar a partir de pistas. Ligar as expressões com parte do corpo ao seu significado literal. Usar o banco de palavras para completar os espaços em branco nas frases. Contar uma história a partir da expressão “começar com o pé esquerdo”. Relacionar os verbos correspondentes à comunicação escrita e oral.
16	Imagine fazer uma viagem de Bicicleta (viagem e turismo)	Tipos de viagem e lugares para se hospedar. Tipos de quarto e lista do que encontramos no quarto de hotel. Lista de lembranças

Unidade	Tema	Vocabulário apresentado e tipos de atividades
		que compramos nas viagens. Escrever o plano de viagem usando palavras soltas. Escolher o roteiro de viagem a partir das leituras e justificar a escolha usando frases. Ligar as palavras aprendidas às definições. Exercício rotinizante. Responder perguntas usando a lista de lembranças.
17	Os patins foram inventados por um belga em 1760 (Invenções)	Lista de invenções (máquinas e aparelhos), peças e acessórios dos carros. Expressões usadas para comprar / consertar um carro. Associações de campos semânticos. Completar com verbos relacionados às funções de cada invenção. Palavras cruzadas – identificar a definição de acordo com o significado dado. Relacionar a palavra à imagem. Descrever o que procura em um carro.
18	Vou para outro setor na nova empresa (Emprego)	Áreas e profissões do futuro. Fenômenos da natureza. Impostos e taxas, verbos <i>pagar, receber, declarar</i> Relacionar a profissão à área. Nomear os fenômenos apresentados por meio de imagens. Listar os impostos que se pagam no Brasil e no lugar onde o aluno mora.
19	Se eu fosse você, compraria um jornal para procurar emprego.	Jogos de azar. Expressões de sorte e azar. O casamento. A escola Nomear os jogos e as expressões de sorte ou azar de acordo com as imagens. Organizar um quadro de preparativos para um casamento. Escolher o verbo adequado para completar a frase, conjugando se necessário. Criar frases para cada um dos tópicos estudados: jogos, casamento e escola.
20	O que você teria feito diferente na sua vida?	Festas de fim de ano. Arrependimentos e conselhos (verbos e substantivos ligados ao tema). Completar os diálogos com os verbos de arrependimento e conselhos adequados, conjugando se necessário. Identificar quando usar <i>dar/pedir/seguir conselhos</i> . Listar os planos para o futuro.

Fonte: Autora, 2024

Começaremos nossa descrição e análise pela seção “Ampliação do vocabulário”, que tem por objetivo reforçar o vocabulário apresentado na unidade.

A primeira unidade do LD inclui uma lista de nacionalidades e profissões. As atividades propostas aos alunos consistem em identificar, por meio de um caça-palavras, quatro nacionalidades e quatro profissões. Diferentemente dos caça-palavras convencionais, nos quais as palavras são fornecidas e os jogadores simplesmente as localizam entre as letras dispostas aleatoriamente, este jogo oferece pistas, indicando que devem ser identificadas profissões e nacionalidades no masculino, feminino, singular e plural. As palavras correspondentes às profissões e nacionalidades são previamente apresentadas no vocabulário.

A segunda atividade requer que os alunos organizem as palavras encontradas em um quadro, levando em consideração o gênero, número e se a palavra refere-se a uma nacionalidade ou profissão.

Diversos estudiosos destacam a eficácia do uso de textos como ponto inicial para o ensino de vocabulário. As autoras do LD em pauta também seguem essa abordagem, especialmente na seção intitulada "Panorama", destinada a trabalhar cumprimentos, na qual é apresentado um pequeno diálogo em que os interlocutores discutem suas nacionalidades, a dos pais e suas respectivas profissões. As palavras "russo", "brasileiro", "brasileira", "argentina", "secretária" e "engenheiro" são introduzidas pela primeira vez nesse contexto e posteriormente retomadas na lista em "Ampliação do Vocabulário". Três dessas palavras são incluídas no caça-palavras, e, finalmente, aparecem novamente quando os alunos completam o quadro com a palavra, seu gênero e número (ver Figura 6).

Figura 6 - Ampliação do Vocabulário. no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

**LIÇÃO B AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**  
**Nacionalidades**

singular		plural	
masculino	feminino	masculino	feminino
argentino	argentina	argentinos	argentinas
brasileiro	brasileira	brasileiros	brasileiras
italiano	italiana	italianos	italianas
mexicano	mexicana	mexicanos	mexicanas
russo	rusa	rusos	rusas

**Profissões**

singular		plural	
masculino	feminino	masculino	feminino
advogado	advogada	advogados	advogadas
enfermeiro	enfermeira	enfermeiros	enfermeiras
engenheiro	engenheira	engenheiros	engenheiras
médico	médica	médicos	médicas
secretário	secretária	secretários	secretárias

**A.** Encontre no caça-palavras (→ ↓) 4 nacionalidades (1 masculino singular, 1 feminino singular, 1 masculino plural e 1 feminino plural) e 4 profissões (1 masculino singular, 1 feminino singular, 1 masculino plural e 1 feminino plural):

T	Ç	S	E	C	R	E	T	Á	R	I	O
J	G	H	I	A	L	O	V	F	U	B	M
E	R	B	N	Z	E	T	Q	X	S	G	E
S	D	E	H	M	C	E	V	U	S	N	X
Q	A	R	G	E	N	T	I	N	A	S	I
E	T	H	I	D	X	N	I	T	L	R	C
B	R	A	S	I	L	E	I	R	O	X	A
H	F	I	U	C	Z	Q	P	R	I	A	N
L	A	D	V	O	G	A	D	A	S	Q	O
G	A	F	T	S	S	I	A	S	C	L	S
X	E	N	F	E	R	M	E	I	R	A	O

**B.** Coloque as nacionalidades e profissões encontradas na tabela abaixo.

	masculino singular	feminino singular	masculino plural	feminino plural
1. nacionalidades				
2. profissões				

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p.28-29

A seção de Compreensão Auditiva e a parte de Aplicação Oral do Conteúdo nas páginas seguintes revisitam os temas "nacionalidades" e "profissões". Essas seções oferecem seis oportunidades distintas para reforçar o vocabulário abordado ao longo da unidade. É possível afirmar que essas atividades ilustram uma das condições essenciais para a aprendizagem de vocabulário – a repetição.

Na continuidade da unidade 1, deparamo-nos com outro breve diálogo acerca de nacionalidades e profissões. Este diálogo antecede uma nova seção de “Ampliação do Vocabulário, que apresenta uma lista concisa de nacionalidades e profissões, contendo formas no feminino, masculino, singular e plural distintas da lista previamente exposta (ver Figura 7).

Figura 7 - Unidade 1. Diálogo no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

LIÇÃO C **DIÁLOGO**



Consolação: Toshio, você é japonês?  
 Toshio: Não, sou brasileiro. O meu pai é japonês e a minha mãe é brasileira. E você é brasileira?  
 Consolação: Não, sou espanhola. Sou professora.  
 Toshio: Eu sou dentista.  
 Consolação: Ah, é? *Que interessante!*

LEMBRA?  
 "QUE INTERESSANTE!" = LEGAL!

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p. 30

A relação não se limita a substantivos e adjetivos que seguem o padrão de acrescentar "a" para formar o feminino e "s" para formar o plural, como é evidenciado na Figura 6. Observa-se que não há uma nota ou aviso destinado nem ao aluno (que poderia estar

conduzindo um estudo independente) nem ao professor, indicando que esse novo conjunto de profissões apresenta três terminações distintas (r, ês, l), resultando em formas plurais diferentes (s, es, is).

Figura 8 - Ampliação do Vocabulário, unidade 1 no livro didático Muito Prazer: fale o português do Brasil

**LIÇÃO C AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**

**Nacionalidades**

singular		plural	
masculino	feminino	masculino	feminino
chinês	chinesa	chineses	chinesas
francês	francesa	franceses	francesas
japonês	japonesa	japoneses	japonesas
espanhol	espanhola	espanhóis	espanholas
masculino / feminino canadense		masculino / feminino canadenses	

**Profissões**

singular		plural	
masculino	feminino	masculino	feminino
escritor	escritora	escritores	escritoras
professor	professora	professores	professoras
masculino / feminino dentista		masculino / feminino dentistas	
masculino / feminino motorista		masculino / feminino motoristas	

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p.31

As atividades destinadas à prática dos temas "profissões" e "nacionalidades", bem como das estruturas linguísticas relacionadas a gênero, número, pronomes pessoais, possessivos e artigos definidos, adotam uma abordagem audiolingual, conforme ilustrado na Figura 9. Isso se evidencia na solicitação para que os alunos reescrevam as frases, utilizando as formas masculina, feminina e plural dos pronomes, verbos e adjetivos.

Figura 9 - Ampliação do Vocabulário unidade 1 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

**A. Passe para o feminino ou para o masculino.**

1. Ela é japonesa.
2. Ela é motorista.
3. Minha mãe é enfermeira.
4. Meu pai é francês.
5. Meu dentista é canadense.

**B. Passe para o plural.**

1. Ele é engenheiro.
2. Eu sou brasileira.
3. Você é escritor.

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p. 31

Figura 10 - Diálogo. Unidade 2 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

LIÇÃO B **DIÁLOGO**



Karen: Fernanda, esta é a minha amiga Neuza.  
 Fernanda: Muito prazer.  
 Neuza: Igualmente.  
 Fernanda: Desculpem. Preciso ir. Eu *te* ligo, Karen.  
 Karen: Meu telefone agora é 88-888-5293.  
 Fernanda: Você pode repetir?  
 Karen: 88-888-5293.  
 Fernanda: E o seu e-mail?  
 Karen: karendominoke@muitoprazer.br. E o seu?  
 Fernanda: fernandasilvar@muitoprazer.br. Tchau. Bom fim de semana.  
 Karen: Tchau. Obrigada. Pra você também.

NA CONVERSACÃO...  
 O "TE" É USADO ANTES DO VERBO.

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p.39

O diálogo exemplificado na Unidade 2, “Este é o meu amigo Paulo”, destacado na Figura 10, propõe-se a ser a base para a seção de Ampliação do vocabulário na Figura 11, que

visa explorar os verbos "telefonar" e "ligar". Supõe-se que os demais verbos incluídos nesta seção - "falar", "mandar", "enviar", "conversar" e "conectar" – foram selecionados devido à proximidade de campos semânticos e à sua pertinência à primeira conjugação, um tópico gramatical abordado nesta unidade.

Contudo, nota-se que, em nenhum momento, esses verbos são contextualizados no exercício A, o que requer do aluno conhecimento prévio sobre os complementos e correlações específicas desses verbos transitivos. Dada a variedade de respostas possíveis, conforme indicado no enunciado da tarefa, o aluno se depara com a polissemia do verbo "ligar": seja ligar para um amigo ou ligar o computador. Só uma análise mais aprofundada por parte do professor permitirá uma compreensão mais ampla do significado dos verbos, indo além da interpretação restrita quando apresentados descontextualizados.

Figura 11 - Ampliação do Vocabulário. Unidade 2 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

**LIÇÃO B AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**  
**Verbos**

telefonar = ligar  
 falar = conversar

mandar = enviar  
 conectar



**A.** Ligue os verbos com as seguintes palavras. Mais de uma alternativa é possível.

1. Ligar	a) e-mail
2. Falar	b) carta
3. Telefonar	c) ao telefone
4. Mandar	d) o computador
5. Enviar	e) a TV
6. Conversar	f) para um amigo
7. Conectar	

**B.** Ouça os diálogos abaixo e complete com os números que ouvir.

1. Diálogo 1: _____	2. Diálogo 2: _____
3. Diálogo 3: _____	4. Diálogo 4: _____

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p.41

Na continuidade da Unidade 2, uma nova lista de palavras é introduzida, desta vez abordando os membros da família. Em um breve diálogo entre duas amigas que examinam um álbum de fotografias, ocorre, pela primeira vez na unidade, uma referência a um membro da família.

\_ É o álbum de fotos de sua família?  
 \_ Isso.  
 \_ Nossa, que homem bonito! Quem é ele?

É o Fernando, meu **irmão**. Ele não mora aqui.

Entretanto, o diálogo inicialmente desempenhou o papel de um pretexto para abordar questões estruturais da língua, focalizando a conjugação do verbo "morar" no presente do indicativo e a preposição "em" com suas contrações junto aos artigos definidos. Somente após a realização de exercícios de abordagem audiolingual, nos quais se estabeleceu a relação entre a primeira coluna, composta pelos sujeitos, e a segunda coluna, contendo o verbo "morar" conjugado nas diversas pessoas do discurso, é que a seção de vocabulário foi introduzida. Esta seção, intitulada "Relacionamentos na Família e Fora da Família", apresenta uma lista com alguns membros familiares.

A primeira atividade proposta nesse contexto consiste em transformar frases inicialmente descontextualizadas para a forma feminina, como exemplificamos a seguir:

- a) Meu marido é motorista de táxi.
- b) Ele é meu amigo.
- c) Qual o nome do seu pai?

A abordagem audiolingual na formulação das atividades de vocabulário é ainda mais evidente na seção "Consolidação Lexical", em que o aluno recebe uma lista de verbos no infinitivo (morar, estudar, precisar, falar, mandar e ligar) e precisa completar com três palavras que podem ser usadas depois deles.

Outro exemplo de atividade de abordagem audiolingual na seção de "Consolidação Lexical" é evidenciado na Unidade 3 intitulada "Quantos Anos Ele Tem". O objetivo dessa unidade é explorar o universo dos números e horas. Nessa seção específica destinada à revisão do vocabulário associado às horas, são apresentadas ilustrações representando atividades cotidianas. A instrução dada ao aluno consiste em preencher o horário correspondente a cada uma dessas atividades.

Contudo, a peculiaridade desta abordagem reside na orientação específica ao aluno para expressar os horários das atividades unicamente em formato numérico, assemelhando-se aos mostradores de relógios digitais. O exercício não abre possibilidade para o uso de abreviações convencionais em português, como os símbolos de horas e minutos. Além disso, a expressão em palavras, como exemplificado na Figura 12, também não é solicitada.

Figura 12 – Consolidação Lexical. Unidade 3 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

UNIDADE 3 QUANTOS ANOS ELE TEM?

**CONSOLIDAÇÃO LEXICAL**  
Horário de Atividades

A. Quando você geralmente faz as atividades abaixo? Escreva as horas dessas atividades. Depois, escreva mais duas atividades e coloque o horário delas nos espaços em branco.

Acordar

Almoçar

Tomar café da manhã

Chegar em casa

Ir para o trabalho/escola

Jantar

Enviar e-mails

Tomar banho

61

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p.61

Uma excelente forma de ensinar vocabulário é por meio de pistas visuais para que o aluno faça conexão entre palavra e imagem que facilite a recuperação da palavra em um outro encontro. Relacionar palavra e imagem é uma técnica muito comum em salas de aula de alfabetização em língua materna, não se restringindo ao ensino de língua estrangeira. Em *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, algumas listas de palavras estão acompanhadas de ilustrações, como, por exemplo, a lista de mobílias de uma casa (figura 13).

Figura 13 – Panorama. Unidade 8 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*



Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p.147

É importante observar que as autoras fazem três perguntas que deverão ser respondidas a partir da lista, proporcionando assim a repetição. No entanto, na unidade seguinte, as autoras desconsideram a importância da conexão palavra-imagem e apresentam uma lista de vestuário e cores em que a ilustração é mera decoração e não cumpre o propósito de ensinar vocabulário, como mostra a figura 14.

Figura 14 – Ampliação do Vocabulário. Unidade 9 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

LIÇÃO B **AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**

**Cores I**



singular	plural
branco (a)	brancos (as)
preto (a)	pretos (as)
amarelo (a)	amarelos (as)
vermelho (a)	vermelhos (as)
azul	azuis
verde	verdes

**Vestuário I**

Feminino (social)	Masculino (social)
blusa / camisa	camisa
conjunto (= saia + blazer)	terno (= calça + paletó)
ou calça + blazer	gravata
vestido	calça (comprida)
calça (comprida)	jaqueta
jaqueta	casaco
casaco	meias
meia-calça	sapato
sapato alto	

171

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p.171

A figura 15 exemplifica o que é esperado que o aluno faça depois de ter tido contato com algumas roupas e cores. É um exercício para o nível iniciante (*novice* de acordo com os níveis de proficiência do ACTFL), que privilegia compreensão auditiva, mas não assegura que o aluno identificou o significado daquilo que ouve.

Figura 15 – Ampliação do Vocabulário. Unidade 9 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

**B.**  Ouça os diálogos e escolha a opção correta.

1. A roupa favorita de Mariana é:  calça preta  
 saia e camisa branca  
 conjunto preto

2. Raquel quer comprar:  um vestido vermelho  
 uma saia azul  
 um conjunto preto

3. Rogério está usando:  calça vermelha  
 gravata amarela  
 camisa verde

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p. 172

Na unidade 11- “Você é Bom em História do Brasil”-, as autoras colocaram os conteúdos gramaticais de regência verbal e formação do particípio com *ser* e *estar* nas seções de *Ampliação do Vocabulário*. Nem sempre é clara a linha divisória entre conhecimento lexical e conhecimento da gramática da língua, porque o falante usa informação sobre a estrutura para aprender novas palavras. Contudo, a seção *Ampliação do Vocabulário* é descrita na apresentação do livro como a seção em que “o aluno aprende palavras relacionadas ao assunto da lição de maneira ativa, ou seja, pode utilizá-las em exercícios orais ou reconhecê-las em exercícios de compreensão auditiva (p.18)”.

As atividades propostas privilegiam repetição de estruturas mecânicas da língua, como evidenciado nas figuras 16 e 17.

Figura 16 – Ampliação do Vocabulário. Unidade 11 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

**LIÇÃO B AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**

**Ser ou estar + participípio passado = adjetivo**

As festas juninas **eram** muito **comemoradas** na minha cidade. (ser + comemorar)

Nós **fomos** bem **recebidos** lá. (ser + receber)

A festa **estava** **divertida**. (estar + divertir)

---

-ar		-er / -ir	
singular	plural	singular	plural
-ado/ -ada	-ados/ -adas	-ido/ -ida	-idos/ -idas

**A. Complete as frases com o complemento adequado.**

- Oh, Val desculpe. Eu \_\_\_\_\_ ... (ESTAR/DISTRAIR)
- Eu \_\_\_\_\_ no sofá quando minha mãe me chamou. (ESTAR/DEITAR)
- Em 3 de outubro do ano passado, as atualizações \_\_\_\_\_ a cada trinta minutos. (SER/FAZER)

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p. 203

Figura 17 – Ampliação do Vocabulário. Unidade 15 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

**LIÇÃO A AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**  
**Comunicação via computador**

atividades		recursos
escrever, enviar, receber, ver	→	e-mail
bater papo/ conectar/ enviar arquivos	→	Messenger
bater papo/ ligar pelo	→	Skype
pesquisar/ ler/ entrar no	→	site
navegar na	→	Internet
ter, entrar na, ler	→	página na Internet
ter, entrar no, ler	→	blog

**A. Complete os diálogos abaixo com a melhor opção.**

ligar para	e-mail	ler	entrar no
Messenger	escrever	receber	ver

- Chefe: Você já enviou o \_\_\_\_\_ para a filial na Argentina, Margarida?  
Margarida: Ainda não. Estou acabando de \_\_\_\_\_, senhor.  
Chefe: Certo. Quando \_\_\_\_\_ uma resposta, me avise, ok?
- A: A Internet está ligada?  
B: Está sim. Você quer usar?  
A: Quero \_\_\_\_\_ meus e-mails e falar com um amigo pelo \_\_\_\_\_.  
B: Quem?  
A: Como você é curiosa!  
B: Espera só um minutinho, deixa eu acabar de \_\_\_\_\_ essa matéria na página do jornal.
- A: Mari, o Skype está ligado? Preciso \_\_\_\_\_ o Paolo, na Itália.  
Mari: Está sim. Peça a ele para \_\_\_\_\_ meu blog! Coloquei umas fotos bem legais da gente lá.  
A: Tá certo...

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p. 277

A abordagem comunicativa enfatiza a relevância do uso prático da língua em situações reais, promovendo a interação entre os estudantes. Contrapondo-se às práticas tradicionais centradas na gramática, essa abordagem preconiza o aprendizado contextualizado, em que o vocabulário é adquirido e aplicado em contextos significativos. A atividade analisada consiste na solicitação para preencher espaços em branco em uma frase, utilizando palavras de uma lista fornecida. Os estudantes devem selecionar a palavra apropriada, considerando o contexto.

Embora a atividade estimule a aplicação do vocabulário, não reflete situações comunicativas autênticas, sendo importante complementá-la com tarefas mais contextualizadas.

No final do livro, encontram-se três apêndices: o mapa do Brasil, um apêndice lexical e um apêndice gramatical. O apêndice lexical, de interesse para o escopo da nossa pesquisa, apresenta duas listagens distintas. A primeira abrange todos os países do mundo, suas respectivas nacionalidades (considerando gênero e número) e os idiomas oficiais associados. Já a segunda lista engloba sessenta e seis profissões, incluindo suas variações de gênero e número.

É relevante notar que essas listas não se restringem aos países e profissões mencionados na unidade 1. Além disso, o apêndice lexical omite o restante do vocabulário explorado ao longo das outras 19 unidades temáticas. Destaca-se que o critério adotado para a seleção das palavras nessas listas é arbitrário e subjetivo, e a amplitude das listagens não contribui de maneira significativa para a assimilação do vocabulário.

A abordagem do vocabulário em *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil* se fundamenta na utilização de listas de palavras, as quais são obtidas a partir de pequenos diálogos predefinidos alinhados com os temas das unidades, bem como de listas descontextualizadas. Esta característica é evidenciada por diversos exemplos no material, dos quais destacamos alguns para ilustrar essa descrição. Nota-se a presença de instruções em várias atividades que não apresentam clareza, exemplificado pelo caso específico de uma lista de expressões telefônicas (como "O telefone está ocupado", "A ligação caiu", "Não consigo completar a ligação. A linha sempre cai", "Está chamando, mas ninguém atende", "O telefone está tocando. Quem vai atendê-lo?", "Acabou a bateria do meu celular" e "Preciso carregar a bateria do meu celular."). Nestas instruções, o aluno é solicitado a completar o diálogo "com o que achar adequado". O diálogo proposto é o seguinte:

(telefone tocando...)

- O telefone está tocando... \_\_\_\_\_
- Eu atendo! Alô?
- Alô! Mônica? Aqui é o Renan...
- \_ O que é esse barulho?
- \_ É o meu celular. A bateria está acabando. \_\_\_\_\_
- \_ Alô?... alô?

*Muito Prazer* apresenta uma atividade de antonímia e nenhuma atividade de sinonímia ou polissemia. A partir de uma pequena lista de antônimos descontextualizados na

“Ampliação do Vocabulário” da unidade referente a “Horas”, o aluno precisa reescrever a frase substituindo a palavra pelo seu antônimo. Na lista fornecida pelas autoras, *vazio* é antônimo de *cheio* e de *lotado*. Definir o significado das palavras, principalmente de palavras descontextualizadas, não é tarefa fácil para o falante nativo e muito menos para o aprendiz de PLE. *Cheio* e *lotado* apresentam carga semântica diferente e o professor de PLE não pode afirmar que o antônimo para elas é *vazio*. Está fora do escopo desta Tese o aprofundamento dos conceitos de sinonímia e antonímia, mas não podemos ignorar sua importância para ampliação vocabular.

Apesar de não haver uma preocupação com sinônimos, antônimos e palavras polissêmicas, a seção “Consolidação Lexical”, na unidade 15, trabalha com um conceito importante e que quase não aparece nos materiais de ensino de PLE – as colocações, ou seja, a tendência de algumas palavras ocorrerem ao lado de outras. A partir de um vocabulário de comunicação on-line, o aluno deve identificar as palavras e expressões que geralmente as acompanham e riscar aquelas que não têm a tendência de aparecerem juntas (figura 18). A elaboração da atividade no LD é muito superficial, mas a técnica variada de apresentação do vocabulário por meio do ensino de colocações reitera a preferência das autoras por um ensino mais explícito, ou seja, a atividade oferece lista de palavras que são ensinadas explicitamente pelo professor.

Figura 18 – Consolidação Lexical. Unidade 15 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

<b>CONSOLIDAÇÃO LEXICAL</b>			
<b>Comunicação escrita e oral</b>			
Risque as opções que não combinam.			
1. e-mail	bater papo enviar	receber pesquisar	escrever ler
2. Messenger	receber mensagens bater papo	escrever mensagens pesquisar	enviar mensagens enviar arquivos
3. Skype	escrever mensagens conectar ao	enviar mensagens ligar pelo	bater papo ler
4. Site	pesquisar ler	bater papo entrar no	enviar navegar no
5. Internet	ter uma conexão com a ler	navegar na ter	entrar na ligar pela
6. páginas na Internet	traduzir ler	navegar em ter	entrar nas ligar pela
7. blog	entrar no ler	navegar em ter	traduzir ligar pelo
8. recado/mensagem	entrar transmitir	receber escrever	ter passar
9. pedido	ter aceitar	fazer recusar	receber dar
10. encomenda	fazer ler	receber aceitar	ter recusar
11. convite	fazer receber	entrar aceitar	ler recusar
12. torpedo	escrever mandar	ler aceitar	enviar receber
13. ligação	escrever fazer	ter atender	receber passar

Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p. 290

Na apresentação do livro, as autoras justificam a escolha do léxico presente na obra como essencial para uma boa comunicação em português. O que faz uma palavra ser essencial para falar português e outra não?, pergunta-se. Essa escolha só reforça o fato de que a seleção do vocabulário em *Muito Prazer* é subjetiva e aleatória.

As autoras destinaram seções em cada unidade temática para o ensino do vocabulário e isso fica explicitado não apenas na apresentação, mas também na “Ampliação do Vocabulário” e “Consolidação Lexical”. Podemos dizer que o ensino do vocabulário divide uma posição relevante com o ensino gramatical neste LD. Como os textos e diálogos não são recursos autênticos da língua, mas sim textos muito simples e adaptados, não houve preocupação em produzir atividades que necessitassem de uso de dicionário ou apresentar glossários - que são excelentes recursos por promoverem uma interrupção mínima no fluxo da leitura.

Ao analisarmos se as atividades propostas para o ensino do vocabulário efetivamente capacitam os alunos a utilizar o português em situações reais de comunicação, observa-se que as seções de “Ampliação do Vocabulário”, “Aplicação Oral do Conteúdo” e “Diálogo” buscam simular situações cotidianas, como apresentações pessoais e solicitação de informações, como e-mails e telefones.

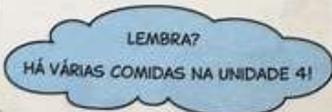
Contudo, as atividades propostas são direcionadas e, predominantemente, envolvem a produção oral do aluno de maneira ensaiada, não espontânea. Neste contexto, os alunos são expostos a padrões linguísticos específicos e incentivados a repeti-los para automatizar suas habilidades linguísticas. Esta abordagem, então, não se coaduna com um método comunicativo de ensino de línguas, uma vez que não promove uma produção autêntica, surgida da necessidade de comunicação.

*Muito Prazer* apresenta vários os exemplos de tarefas que, à primeira vista, parecem destinadas a promover a interação comunicativa, mas na verdade não se desenrolam de maneira espontânea, como observamos na figura 19.

Figura 19– Ampliação do Vocabulário. Unidade 12 no livro didático *Muito Prazer: fale o português do Brasil*

**LIÇÃO A AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**  
**Divisão da forma de servir os pratos; tipos de comidas e de restaurantes**

FORMA DE SERVIR OS PRATOS	TIPOS DE COMIDA E PRATOS	TIPOS DE RESTAURANTE
		
aperitivo entrada prato principal bebida: cerveja, caipirinha, água, refrigerante sobremesa: bolo, mousse, cafezinho	arroz (arroz e feijão) feijão sopa de feijão, de legumes ovo bife batata frita salada de alface, de tomate, de cebola, mista massas: macarrão, lasanha, capelletti	restaurante por quilo restaurante a la carte self-service lanchonete cantina pastelaria pizzaria churrascaria



Fonte: Fernandes *et al.*, 2008, p. 215

Simule a ida a um restaurante. Como você pediria por:

1. Um aperitivo/ arroz e feijão, bife e salada/ cafezinho/conta
2. Uma cerveja/ aperitivo/ outra cerveja/ conta
3. Água com gás/ massa (lasanha)/ sobremesa (musse de chocolate)/ água/ conta

A natureza do exercício, guiada pelo professor que estabelece a sequência da simulação, reflete uma abordagem mais estruturada do que a encontrada em atividades tipicamente comunicativas.

A instrução para simular pedidos no restaurante, variando de aperitivos a sobremesas e finalmente a solicitação da conta, é uma tentativa de contextualizar o uso do vocabulário em situações práticas. Entretanto, a interação gerada por esta tarefa, apesar de refletir situações da vida real, é conduzida dentro de parâmetros predeterminados, limitando a espontaneidade da comunicação. O professor, ao direcionar a ordem e o fluxo da simulação, mantém um controle sobre o processo de aprendizado, diferenciando a atividade de exercícios baseados em abordagens comunicativas, onde a ênfase é colocada na geração de diálogos naturais e imprevisíveis entre os alunos.

Essa estratégia pedagógica, apesar de não permitir a livre expressão e a interação espontânea, oferece aos alunos uma oportunidade de praticar vocabulário específico em um contexto controlado. A atividade incentiva os alunos a aplicar o vocabulário relacionado a comidas, bebidas e o ambiente do restaurante em um cenário simulado, reforçando a assimilação de termos através da repetição e da aplicação prática.

Além disso, a estrutura da atividade, ao incluir diversos cenários de refeição, prepara os alunos para uma variedade de experiências gastronômicas, desde a seleção de aperitivos até a formalidade de solicitar a conta. Embora a atividade não promova a interação espontânea característica de métodos comunicativos, ela desempenha um papel importante na familiarização dos alunos com o vocabulário e as práticas culturais associadas ao ato de comer fora, enfatizando a importância de compreender e utilizar corretamente as expressões relacionadas ao ambiente de restaurante.

A explícita e intencional natureza do ensino do vocabulário em *Muito Prazer* é evidente, com a seleção vocabular sendo destacada e exemplificada. Essa abordagem, embora proporcione a aquisição vocabular, não se traduz necessariamente em uma expansão da experiência de uso da língua. Folse (2020, p.6) argumenta que o ensino direcionado do vocabulário é benéfico, desde que as palavras escolhidas obedeçam a critérios de alta frequência na língua. Dado que o vocabulário em *Muito Prazer* não segue esse critério, fica difícil afirmar que há uma efetiva ampliação da experiência de uso da língua portuguesa.

O quadro 2 sintetiza a análise do livro *Muito Prazer* de acordo com os quatro critérios adotados nesta Tese para avaliar o trabalho feito com vocabulário.

Quadro 2 - Síntese da análise do trabalho com vocabulário em *Muito Prazer* de acordo com os critérios adotados nesta Tese

<b>Como ocorreu a escolha das palavras a serem ensinadas?</b>	<b>Que técnicas são usadas para apresentar o novo vocabulário?</b>	<b>As atividades apresentadas contribuem para que os alunos usem o português em situações reais de comunicação?</b>	<b>O trabalho com vocabulário ajuda os alunos a expandirem sua experiência de uso da língua?</b>
<p>Critério arbitrário e subjetivo.</p> <p>“Palavras essenciais para uma boa comunicação em português”</p>	<p>Unidades têm seções de ampliação do vocabulário e consolidação lexical. Fornece listas de palavras com tradução, mas não há glossários ou trabalho com dicionário.</p> <p>Apêndices no final do livro.</p>	<p>Situações do cotidiano são simuladas. As atividades são direcionadas com produção ensaiada.</p>	<p>O ensino de vocabulário é explícito e intencional e proporciona aquisição vocabular, mas não expande a experiência de uso da língua.</p>

Fonte: Autora, 2024

#### 4.2 Ponto de Encontro: Portuguese as a world language

No livro de Jouet-Pastre *et al* (2012)<sup>12</sup> - *Ponto de Encontro* - observamos uma abordagem com uma roupagem mais comunicativa, seguindo tradições de ensino de línguas estabelecidas na década de 1960. Enquanto *Muito Prazer* oferece uma experiência de exercícios pouco contextualizados e redundância, *Ponto de Encontro* coloca o contexto como elemento central das aulas diárias de PLE.

O quadro 3 apresenta o vocabulário selecionado e o tipo de atividades propostas em cada uma das unidades temáticas de *Ponto de Encontro*. Os exemplos analisados foram retirados do livro texto.

Quadro 3 - Como o vocabulário é apresentado e tratado no livro didático *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*.

Unidade	Tema	Vocabulário apresentado e tipos de atividades
Preliminar	Primeiros passos no estudo da Língua Portuguesa	Apresentações, saudações, despedidas e expressões de cortesia. Lista de adjetivos cognatos, materiais encontrados na sala de aula, lista de preposições, números até 99, dias e meses, lista de expressões úteis na sala de aula. Escrever as horas e os números (0-99) em palavras. Múltipla escolha que melhor complete as frases de apresentações, saudações e despedidas. Escrever o antônimo de adjetivos descontextualizados. Transformar as frases afirmativas em negativas usando o modelo. Usar o banco de palavras para dizer o que encontramos em sala de aula. Relacionar palavras pertencentes a um mesmo campo semântico a partir de um banco de palavras. Descrever dois amigos usando os adjetivos aprendidos na unidade. Relacionar o dia da semana em português com as frases em inglês. Relacionar os meses com as datas comemorativas.
1	A universidade	Lista de disciplinas, lugares da universidade, faculdades, adjetivos descritivos e verbos relacionados ao tema da unidade. Alguns advérbios de tempo. Relacionar as matérias com a carreira estudada. Descrever os cursos usando os adjetivos do banco de palavras. Relacionar as atividades aos lugares onde acontecem. Completar os espaços em branco com as palavras do banco de palavras.
2	Entre amigos	Adjetivos, cores, partes do corpo, verbos ser, surfar, visitar, nacionalidades.

<sup>12</sup> A primeira edição foi publicada em 2007, mas estou usando a segunda edição revisada e publicada em 2012.

<b>Unidade</b>	<b>Tema</b>	<b>Vocabulário apresentado e tipos de atividades</b>
		Relacionar os adjetivos aos antônimos. Circular os adjetivos que melhor descrevem as pessoas. Listar as cores das bandeiras dos países lusófonos.
3	Horas de lazer	Entretenimento, lugares de entretenimento, comidas e bebidas. Descrições de comida e bebida, verbos relacionados ao tema. Escrever a frase usando os advérbios de lugar de acordo com o modelo dado. Relacionar a comida com a refeição. Usar o banco de palavras para formar frases. Corresponder o número arábico à sua escrita.
4	A família	Membros da família, estado civil, lista de verbos que aparecem na unidade. Corresponder a definição ao membro da família. Completar as frases com os membros da família de acordo com a árvore genealógica.
5	A casa e os móveis	Lista de ordinais, partes da casa, itens da casa, móveis, tarefas domésticas, lista de verbos para descrever a moradia. Corresponder os objetos às partes da casa onde geralmente se encontram. Palavras cruzadas com as partes da casa e objetos. Escrever as cores correspondentes aos objetos dados.
6	A roupa e as compras	Estações do ano, peças do vestuário, tecidos e estampas Relacionar as peças de roupas que são geralmente usadas juntas. Listar roupas que devem ser usadas de acordo com determinada ocasião.
7	O tempo e os passatempos	Esportes e equipamentos, eventos e lugares onde praticar os esportes, estações do ano, o tempo e a natureza Identificar o esporte a partir da descrição. Associar o esporte ao nome do evento ou do sportista. Circular a palavra que não pertence ao grupo. Relacionar a imagem à descrição.
8	Festas e tradições	Feriados e festas, lugares onde se celebram as festas, pessoas e descrições, como por exemplo, dama de honra, folião, participante, telespectador, religioso, solene, católico, afro-cristão Associar a descrição às festas ou feriados. Palavras cruzadas das festas/feriados
9	O trabalho e os negócios	Profissões e locais de trabalho Associar o local de trabalho com a profissão correspondente. Identificar os adjetivos que caracterizam os profissionais daquela área. Identificar a profissão com base em sua descrição. Identificar de que profissional precisa baseando-se na situação dada.
10	A comida	Lista de comidas e bebidas, utensílios de cozinha, lugares onde se vende comida, Preparar o menu para um jantar e a lista de compras. Relacionar a comida à sua descrição. Listar ingredientes para determinados pratos. Relacionar as comidas aos utensílios necessários.
11	A saúde e os médicos	Partes do corpo e saúde Relacionar os acessórios e roupas às partes do corpo. Completar a tabela com a parte do corpo correspondente usando o banco de palavras.

<b>Unidade</b>	<b>Tema</b>	<b>Vocabulário apresentado e tipos de atividades</b>
		Identificar a parte do corpo a partir da descrição. Marcar os alimentos mais saudáveis de uma lista.
12	As férias e as viagens	Meios de transporte, partes do carro, palavras relacionadas a viagens, avião, correio e às pessoas que trabalham nesses lugares. Associar a palavra à descrição Relacionar o meio de transporte à sua descrição. Completar espaços em branco com o vocabulário aprendido de acordo com o contexto. Numerar as partes do carro de acordo com a legenda.
13	O meio ambiente	O meio ambiente, reciclagem Fazer correspondência entre as duas colunas. Circular a palavra ou frase que não pertence ao grupo. Escolher a melhor palavra da lista para completar as frases.
14	A sociedade	Substantivos relacionados à demografia, economia e cultura Fazer correspondência entre as duas colunas. Circular a palavra ou frase que não pertence ao grupo.
15	A ciência e a tecnologia	Tecnologia de comunicação e informação, ciência, engenharia e biotecnologia, pessoas que trabalham nessas áreas. Relacionar as palavras com as descrições. Escolher a melhor palavra da lista para completar as frases. Separar as palavras no aumentativo das no diminutivo.

Fonte: Autora, 2024

A Figura 20 refere-se abertamente ao contexto, não só com o objetivo de construir a língua, mas também como um meio de usá-la em situação real - neste caso, a localização de móveis e acessórios numa loja.

Figura 20 - Unidade 5 A Casa e os Móveis no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

**Segundo passo.** Escolha outro/a colega. Agora você é o/a cliente e o/a colega trabalha numa loja de móveis. Pergunte ao/a colega onde estão os acessórios e os móveis que você quer comprar. Ele/Ela vai responder de acordo com o plano da loja Doce Lar em Goiânia (abaixo):

**Modelo** E1: Com licença, em que andar estão os sofás-camas?  
E2: No quarto andar.



Fonte: Jouet-Pastre *et al.*, 2012, p. 195

Jouet-Pastre *et al.* conseguem apresentar uma abordagem mais sociointeracionista (Cook, 1981). Aqui, os autores implementam interações de aluno para aluno, uma atividade relevante na negociação de significados. As discussões fornecem fortes evidências sobre o papel das interações sociais na aquisição de uma segunda língua, uma vez que é através da interação que os falantes utilizam estratégias de modificação discursiva para ajudar os aprendentes a continuar o seu envolvimento numa situação interativa. No exemplo apresentado na Figura 21, os alunos, em pequenos grupos, discutem o seu estilo de vida e o comparam entre si e com a sociedade americana contemporânea. Esta atividade apresenta tópicos como guia de discussão, contribuindo para a interação entre os alunos.

Figura 21 - Como vivemos? no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

**5-12 Como vivemos?** Em pequenos grupos, discutam os modos de viver da sociedade americana contemporânea. Usem os seguintes tópicos como guia da discussão:

1. O modo de viver de cada um de vocês (onde, em que tipo de casa ou apartamento): “típico” ou não da sociedade americana em geral?
2. A vida nas cidades grandes em contraste com as cidades pequenas e o campo.
3. Estilos de vida nos Estados Unidos: diversidade ou homogeneidade?

Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, 2012, p. 201

Desde a unidade inicial deste LD – “Primeiros Passos”- as autoras propõem atividades que explicitam a interação, como exemplificado a seguir:

**Os horários.** Escreva sua agenda às segundas-feiras, omitindo o horário das aulas e das outras atividades. Troque sua agenda com um colega e reveze fazendo perguntas, a fim de descobrir os horários em que cada atividade ocorre e poder completar a agenda (p.20, tradução da autora).

O LD apresenta momentos para múltiplos encontros com as palavras. Na unidade 2, “Entre Amigos”, o conteúdo linguístico trabalhado na seção “estrutura” é flexão do adjetivo em gênero e número. Os adjetivos usados como exemplo são os adjetivos cognatos estudados em “Primeiros Passos”, isto é, duas unidades atrás. As atividades de consolidação do vocabulário são propostas de produção oral em duplas, na tentativa de simular uma situação real de uso da língua, neste caso a contratação de um candidato a uma vaga na sua empresa, como exemplificado na figura 22. Apesar de a lista de adjetivos e as estruturas “Preciso de um/a gerente de relações públicas, de um/a secretário/ a e de empregados/as” já terem sido fornecidas, o aluno que faz o papel de gerente de pessoal tem a possibilidade de fazer perguntas que não estão previamente determinadas no exercício.

Figura 22 - Qualificações no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

 **2-8 Qualificações.** You are the head of a growing company and need to hire more staff. Tell your classmate (the personnel manager) what qualities you are looking for in the job candidates. Answer the questions the personnel manager may have.

1. Preciso de um/a gerente de relações públicas...

arrogante	competente	agradável
poliglota	calado	antipático
extrovertido	passivo	...

2. Preciso de um/a secretário/a...

inteligente	preguiçoso	dedicado
dinâmico	trabalhador	competente
atraente	sério	...

3. Preciso de empregados/as...

interessante	perfeccionista	divertido
simpático	falador	eficiente
leal	responsável	...

Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, 2012, p. 79

Na unidade 3 – “Horas de lazer”-, uma das atividades orais propostas é fazer perguntas ao colega para saber detalhes sobre a viagem de férias dele (a). O exercício recupera o tópico “pronomes interrogativos”, estudado na unidade 1 e promove repetição do vocabulário sobre “lazer”, como exemplificado na figura 23.

Figura 23 – Férias! Primeiro passo no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

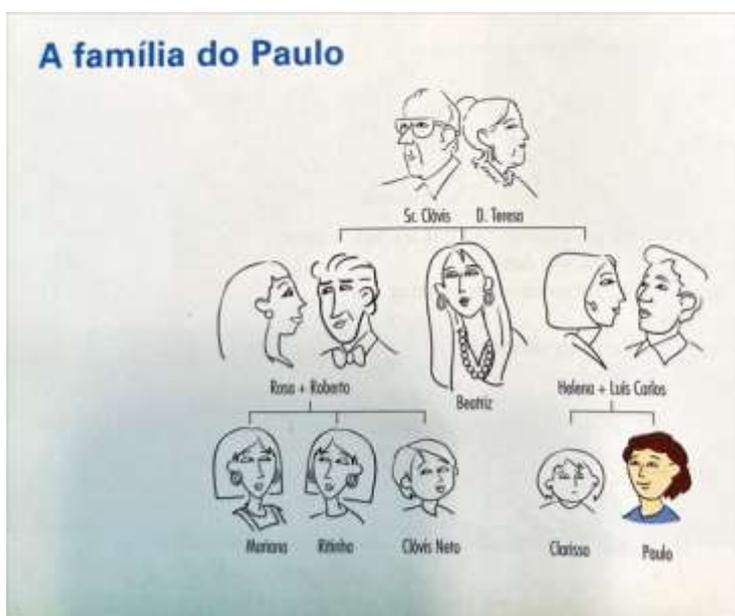
**3-30 Férias! Primeiro passo.** Your classmate has chosen one of the destinations in the ad below for his or her next vacation. To find out where he or she is going and other details of the trip, ask your classmate the following questions.

	
1. Para onde você vai?	1. Para onde vais?
2. Com quem você vai?	2. Com quem vais?
3. Quando você vai?	3. Quando vais?
4. O que você vai fazer?	4. O que vais fazer?
5. Quantos dias você vai estar lá?	5. Quantos dias vais lá estar?
6. Por que você vai lá?	6. Porque vais para lá?
7. Quanto custam as férias?	7. Quanto custam as férias?

Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, 2012, p. 134

Na unidade “A família”, as autoras usam a árvore genealógica de Paulo associada ao texto escrito para a apresentação do vocabulário referente à família. A leitura do texto com apoio da ilustração proporciona identificação das relações familiares (figura 24).

Figura 24 A – A família do Paulo no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*



Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, 2012, p. 152-153

Figura 24 B –Paulo fala da sua família no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

 **Paulo fala da sua família**

Meu nome é Paulo Ferreira. Moro em Belém do Pará com meus pais e minha irmã Clarissa. Meus avós moram em um apartamento no bairro da Cidade Velha, muito perto de nossa casa. Minha mãe telefona para minha avó todos os dias! Minha mãe tem um irmão e uma irmã. Tia Beatriz é solteira e não tem filhos. Ela trabalha em São Paulo e mora com sua companheira. Meu tio Roberto é casado: sua esposa é a tia Rosa. Eu tenho três primos maternos, filhos do tio Roberto e da tia Rosa: Mariana é a mais velha, Ritinha é a filha do meio e Clóvis Neto é o caçula. Meus tios moram em Belém, como nós. Minhas primas e eu gostamos de ir ao parque juntos, aos domingos. Tio Roberto e tia Rosa são meus padrinhos, portanto sou sobrinho e afilhado deles. O neto favorito dos meus avós é o Clóvis, porque o Clóvis tem o mesmo nome do meu avô e é o mais novinho.

**4-1 Associações.** Associe a descrição da esquerda com as palavras à direita.

1. _____ A esposa do meu pai	a. minha prima
2. _____ A irmã do meu primo	b. meu neto
3. _____ Os pais do meu pai	c. minha mãe
4. _____ O filho do meu filho	d. meus avós
5. _____ O irmão da minha mãe	e. meu tio

**4-2 A família do Paulo.** Complete as frases de acordo com a árvore genealógica do Paulo.

- O nome da irmã do Paulo é \_\_\_\_\_.
- O Sr. Clóvis e a D. Teresa são os \_\_\_\_\_ do Paulo. Eles têm \_\_\_\_\_ filhas e \_\_\_\_\_ filho.
- Paulo é o \_\_\_\_\_ do Luís Carlos e da Helena.
- Luís Carlos é o \_\_\_\_\_ do Paulo.
- Mariana e Ritinha são \_\_\_\_\_. Elas são \_\_\_\_\_ da Clarissa e do Paulo.
- O Sr. Clóvis e a D. Teresa têm \_\_\_\_\_ netos e \_\_\_\_\_ netas.
- Beatriz é a \_\_\_\_\_ da Mariana, Ritinha, Clóvis Neto, Clarissa e Paulo. Beatriz não tem \_\_\_\_\_.
- Roberto é tio e \_\_\_\_\_ do Paulo.
- O neto caçula e o avô têm o mesmo \_\_\_\_\_.

 **4-3 Quem é?** Escolha um membro da família do Paulo. Um/a colega deve identificar a relação familiar dele ou dela com Paulo e usar a imaginação para dar mais informações sobre ele/ela.

**Modelo** E1: Quem é Mariana?  
E2: Mariana é a prima do Paulo. Ela tem dezoito anos e estuda Biologia. É ruiva e muito divertida!

Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, 2012, p. 152-153

Os exercícios 4-1 de correspondência entre colunas e 4-2 para completar os espaços em branco (representados na figura 22 b) são de base audiolingual, mesmo que o aluno seja confrontado com a necessidade de possuir conhecimento prévio do vocabulário pertinente.

Já o exercício 4-3, também apresentado na figura 22 b, vai além da simples repetição da terminologia relacionada à "família". Neste caso, observa-se uma estratégia pedagógica que visa não apenas consolidar o léxico associado a esse tema, mas também recuperar e consolidar o vocabulário anteriormente abordado, abrangendo números, disciplinas escolares e adjetivos.

Em *Ponto de Encontro* há uma variedade muito grande de exercícios orais ou escritos, contextualizados. No entanto, observamos que as autoras também se valem de listas de palavras em português com sua correspondente tradução para o inglês oferecidas no final de cada unidade (Figura 25).

Todas as unidades apresentam ao final uma lista de verbos, palavras e expressões úteis que apareceram na unidade, mas que não podem ser classificados tematicamente, como, por exemplo, as palavras *agora*, *bastante*, *de* e os verbos *ser*, *surfar*, *visitar*.

Figura 25 - Unidade 2. Entre Amigos no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

Vocabulário*	
<b>Descrições</b>	
aborrecido/a (B)	apset
aborrecido/a (P)	bored, boring, upset
agradável	nice
alegre	happy, joyful
alto/a	tall
antipático/a	unpleasant, not likeable
atraente	attractive
baixo/a	short (in stature)
bonito/a	pretty, good-looking
calado/a	quiet, silent
calmo/a	calm
cansado/a	tired
casado/a	married
comprido/a	long
contente	happy, glad
curto/a	short (in length)
divertido/a	amusing, fun
falador/a	talkative
feio/a	ugly
feliz	happy
forte	strong
fraco/a	weak
gordo/a	fat
jovem	young
loiro/a	blond
magro/a	thin
moreno/a	dark, brown(tie)
nervoso/a	nervous
nov(a)	new; young
pobre	poor
preguiçoso/a	lazy
rico/a	rich
ruivo/a	redhead
simpático/a	nice, likeable
solteiro/a	single, unmarried
trabalhador/a	hard-working
triste	sad
velho/a	old
zangado/a	angry
<b>Verbos</b>	
ser	to be
surfear	to surf
visitar	to visit
<b>O corpo</b>	
<b>os olhos</b>	
olhos azuis	eyes
olhos castanhos	blue eyes
olhos verdes	brown eyes
<b>o cabelo</b>	
cabelo loiro	green eyes
cabelo preto	hair
cabelo ruivo	blond hair
cabelo liso	black hair
cabelo crespo	red hair
cabelo ondulado	straight hair
	curly hair
	wavy hair
<b>Nacionalidades**</b>	
angolano/a	Angolan
brasileiro/a	Brazilian
cabo-verdeano/a	Cape Verdean
guineense	Guinean
lusó-americano/a	Portuguese-American
moçambicano/a	Mozambican
português	Portuguese (male)
portuguesa	Portuguese (female)
são-tomense	São Toméan
timorense	Timorese
<b>Palavras e expressões úteis***</b>	
agora	now
bastante	quite, rather
de	of, from
É incrível!	That's incredible!
É verdade.	That's true.
enganado/a	wrong, mistaken
Não acredito!	I can't believe it!
Não é possível!	It's not possible!
muito/a	much, a lot
que	that
regularmente	regularly
Tenho... anos.	I am... years old.
Você tem razão.	You are right.
*See page 72 for additional colors and page 74 for animals.	
**Other adjectives of nationality can be found in the Portuguese-English and English-Portuguese glossaries at the end of the book.	
***See page 90 for possessive adjectives.	

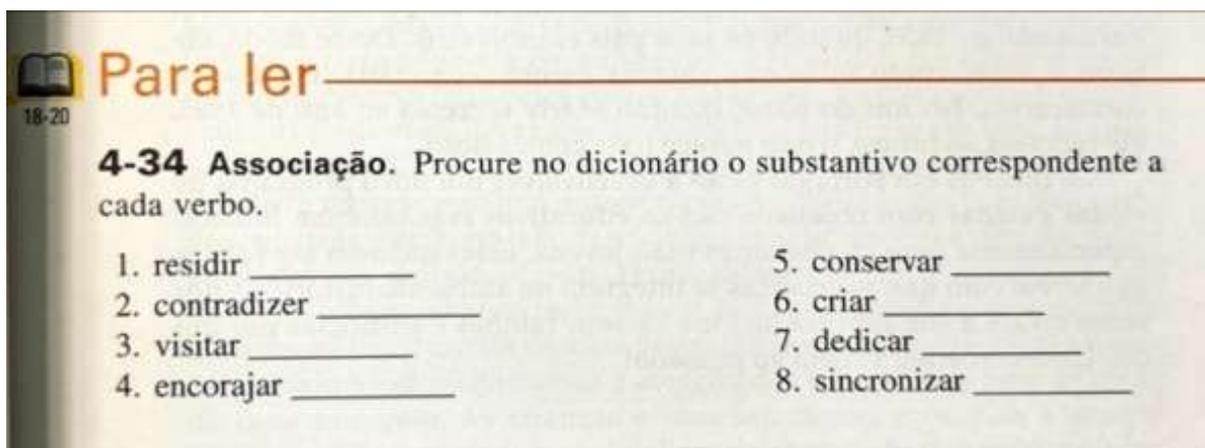
Fonte: Jouet-Pastré et al., p.107

As listas são feitas intuitivamente, utilizando palavras que fazem parte da unidade temática e que aparecem em pequenos textos, diálogos e atividades. As palavras estão em ordem alfabética, mas não seguem nenhum critério de frequência. Temos a impressão de que a lista, no final da unidade, funciona não só como um resumo do que os alunos aprenderam ao longo do capítulo, mas também como uma referência para que os alunos possam recordar as palavras e utilizá-las para completar as atividades.

Não encontramos exercícios que trabalham antonímia, sinonímia e polissemia. Em raras oportunidades o aluno precisa usar dicionário para completar alguma tarefa e os

exercícios que requerem dicionário são descontextualizados, como podemos observar na figura 26.

Figura 26 - Unidade 4. A família no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*



Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, p.177

Simulações são atividades constantes em aulas de ensino de língua estrangeira. Os diálogos tentam se aproximar ao máximo das situações vividas em contextos reais de comunicação, mas se relacionam mais à abordagem audiolingual do que à comunicativa. *Ponto de Encontro* sugere, em cada unidade, situações para que os alunos pratiquem a habilidade oral da língua, como exemplificado na figura 27. As situações apresentadas em inglês no livro (com o objetivo de o aluno entender o que está sendo solicitado) são complexas e precisariam de uma competência linguística e lexical que o aluno ainda não apresenta. As autoras, então, apresentam em inglês o diálogo frase a frase, esperando que o aluno utilize o conteúdo gramatical e o vocabulário aprendidos na lição 7 para preparar as simulações.

Figura 27 - Unidade 7. O Tempo e os Passatempos no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

**Situações**

**1. Role A.** You are a reporter interviewing Guga, the top Brazilian tennis player. Ask him a) how old he was when he started playing tennis seriously (**a sério**), b) whether he always wanted to play tennis, c) whether he liked any other sports when he studied in high school (**a escola secundária**), and d) what was the first important international tournament he won.

**Role B.** You are Guga, the top Brazilian tennis player, in this interview. Answer the reporter's questions and explain that a) you began playing tennis seriously when you were 13, b) you always wanted to play tennis, c) you liked to play soccer in high school and you also liked surfing, and d) your first important tournament victory was the French Open in 1997.

**2. Role A.** Your friend went to Brazil and watched a soccer game at the Maracanã stadium in Rio. Ask him or her a) how large the stadium was, b) what teams were playing, c) what their respective uniforms were like, and d) who won the game.

**Role B.** You have just come back from a visit to Rio. Answer your friend's questions saying that a) the Maracanã stadium was huge (it had about 100,000 seats), b) Flamengo was playing against Santos, c) the Flamengo uniform was red and black, and the Santos' was white and black, and d) in the first part of the game Flamengo was winning 2-1, but in the end Santos won 3-2.

Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, p.293

Ao final do livro, as autoras apresentam dois apêndices para auxiliar o trabalho com vocabulário. O primeiro (no livro corresponde ao Apêndice III) com as palavras em português que aparecem ao longo das unidades e suas respectivas traduções para o inglês. As palavras estão em ordem alfabética, não na ordem em que aparecem nos textos, mas as autoras adicionaram o número da unidade em que apareceram pela primeira vez, facilitando assim o trabalho de localização da palavra (figura 28). O segundo apêndice (correspondente ao Apêndice IV no LD) apresenta uma lista de palavras em inglês em ordem alfabética com suas respectivas traduções em português. São palavras encontradas ao longo dos capítulos, mas sem indicação de onde aparecem (figura 29).

Figura 28 - Apêndice III no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

**APPENDIX III**

## Portuguese to English vocabulary

This vocabulary includes all words presented in the text, except for diminutives and augmentatives with a literal meaning, regularly formed adverbs with a literal meaning introduced in **Lição 4** and thereafter, proper names with the same spelling in Portuguese and in English, and cardinal numbers (presented on page 16). Close cognates and words easily recognized because of the context that appear in texts and activities from **Lição 6** onwards have not been included either.

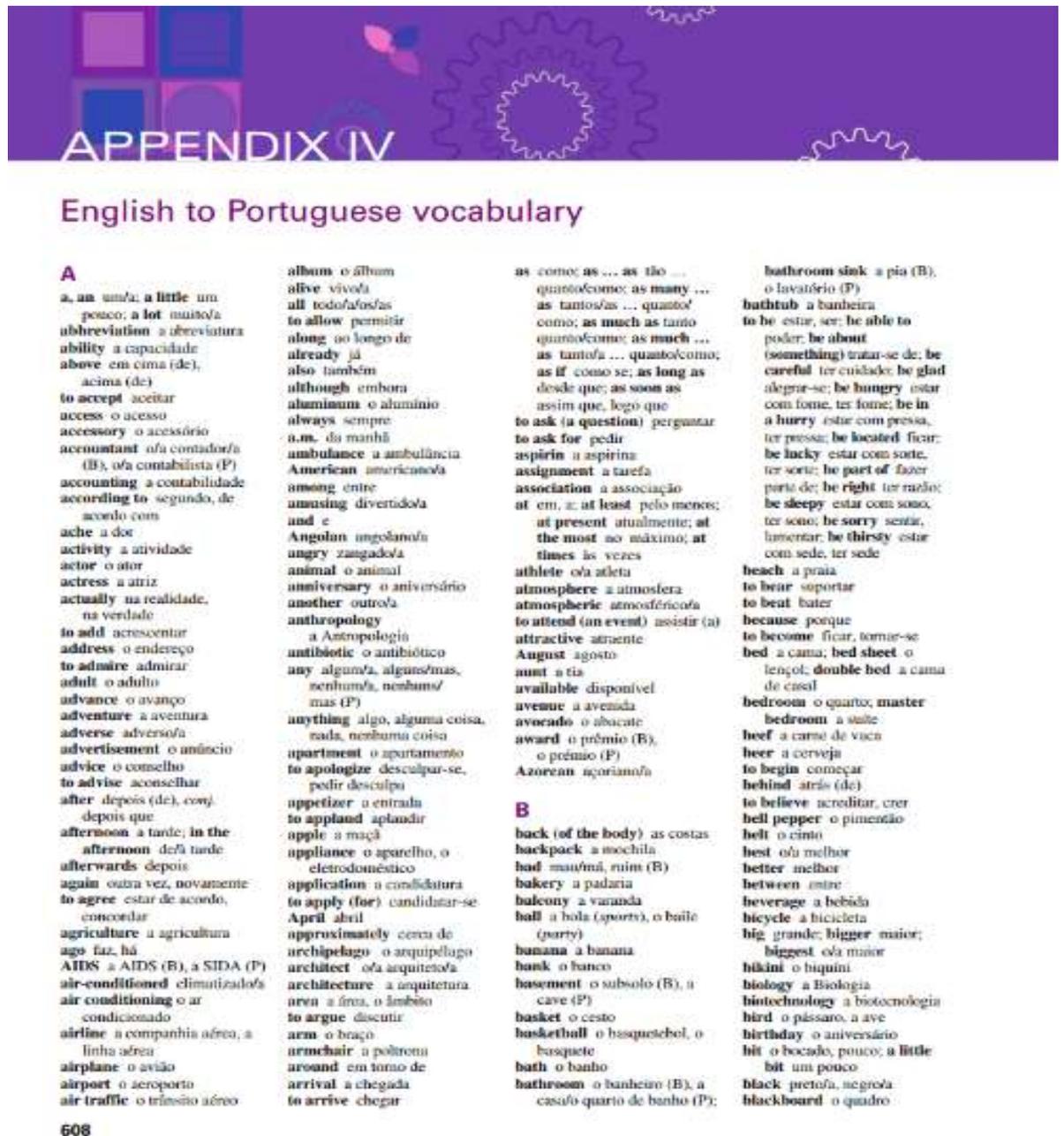
The number following each entry corresponds to the chapter in which the word was first introduced. Numbers in italics followed by *r* signal that the item was presented for recognition rather than as active vocabulary.

Words that are spelled differently in Brazilian and European Portuguese appear in both versions if both were introduced in the text.

<p><b>A</b></p> <p>a art. the 1; prep. to 1; pron. you, her, it 6</p> <p>o abacate avocado 10</p> <p>o abacaxi pineapple 10</p> <p>abaixo below 2r</p> <p>o abajur (B) lamp 5</p> <p>abastecedor/a supplying 10r</p> <p>o abastecimento supply 15</p> <p>abatido/a depressed, in low spirits 11</p> <p>a abertura opening 3r</p> <p>abordar to address, to deal with 9r</p> <p>aborrecido/a upset 2; bored, boring (P) 2</p> <p>o abraço hug, embrace 4r</p> <p>o abre-latas (P) can opener 5r</p> <p>o abreviatura abbreviation 3r</p> <p>o abridor de latas (B) can opener 5r</p> <p>abrigado/a sheltered, protected 7r</p> <p>abrigar to contain, to shelter, to house 5r</p> <p>o abrigo (B) overcoat 6</p> <p>abril April 1p</p> <p>abrir to open 3</p> <p>a abundância abundance 10r</p> <p>acabar to end 5r</p> <p>acadêmico/a (B) academic 5r</p> <p>acadêmico/a (P) academic 3r</p> <p>acampar (B) to go camping 7r</p> <p>a Ação de Graças Thanksgiving 8</p> <p>aceitar to accept 3r, 8</p> <p>acender to light 8r</p> <p>o acento accent 1p</p> <p>a accentuação accentuation 6r</p>	<p>acesa/a on (lights) 4r</p> <p>o acesso access 3r, 14</p> <p>o acessório accessory 5</p> <p>achar to think (have an opinion) 4</p> <p>o acidente accident 2r</p> <p>o ácido graxo fatty acid 10r</p> <p>o aço steel 5r, aço inoxidável stainless steel 5r</p> <p>o acompanhamento accompaniment 3r</p> <p>acompanhar to accompany 7r</p> <p>aconselhar to advise 2r, 10</p> <p>acontecer to happen 3</p> <p>o acontecimento event, happening 1r</p> <p>acoplado/a combined, joined 15r</p> <p>acordado/a awake 10r</p> <p>acordar to wake up 7</p> <p>o acordo; de acordo com according to 2r</p> <p>os Açores Azores 2</p> <p>acreditar to believe 2</p> <p>acrescentar to add 10</p> <p>o acrílico acrylic 5r</p> <p>o açúcar sugar 3r, 10</p> <p>o açude water reservoir 13r</p> <p>acumular to accumulate 4r</p> <p>o/a adepto/a (P) sports fan 7</p> <p>adequado/a adequate 9r</p> <p>o/a aderente (P) customer, client 15</p> <p>aderir (a) to join 9r</p> <p>a adesão entrance, joining 9r</p> <p>adeus (P) good-bye 1p</p> <p>o adiamento postponement, delay 4r</p> <p>adicional additional 4r</p> <p>adivinhar to guess 2r</p>	<p>a administração administration 2r</p> <p>administrativo/a administrative 2r</p> <p>admirar to admire 5r</p> <p>adoecer to fall ill 10r</p> <p>adolescente adolescent 3r</p> <p>adorar to like a lot, to love 1</p> <p>adormecer to fall asleep 10r</p> <p>adornar to adorn 1r</p> <p>adquirir to acquire 10r</p> <p>o/a adversário/a adversary 9r</p> <p>adverso/a adverse 15</p> <p>o/a advogado/a lawyer 9</p> <p>o adulto adult 8</p> <p>o aeroporto airport 4r, 12</p> <p>afastado/a distanced, overcome 15r</p> <p>o afastamento withdrawal, retirement 14r</p> <p>os afazeres work, chores 9r</p> <p>afetar to affect 3r</p> <p>afiado/a sharpened 5r</p> <p>o/a afilhado/a godchild 4</p> <p>a afirmação statement 4r</p> <p>afirmativamente affirmatively 5r</p> <p>afligir to afflict, to ravage 13r</p> <p>o aflúente tributary 4r</p> <p>o afixo Afro-Brazilian carnival parade 8r</p> <p>africano/a African 1r</p> <p>afro-brasileiro/a Afro-Brazilian 2r</p> <p>afro-cristão/cristã Afro-Christian 8</p> <p>a agência agency 3r; agência de viagens travel agency 12; agência imobiliária real estate agency 5r</p>	<p>a agenda schedule 3r</p> <p>o/a agente agent 5r; agente de viagens travel agent 12</p> <p>agora now 2; agora mesmo right now 14r</p> <p>agosto August 1p</p> <p>agradar to please 4r</p> <p>agradável nice 2</p> <p>agradecer to thank 8</p> <p>agradecido/a thankful 8r</p> <p>agrícola agrarian 9r</p> <p>agredir to attack 13r</p> <p>agressivo/a aggressive 1p</p> <p>agrícola agricultural, farming 2r</p> <p>a agricultura agriculture 5r, 13</p> <p>a água water 3; água com/sem gás carbonated/still water 3; água doce/salgada fresh/salt water 13; água potável drinking water 13</p> <p>aguardar to await, to expect 2r</p> <p>aguçado/a keen, acute 11r</p> <p>agudo/a acute 13r</p> <p>ai there 5</p> <p>a AIDS (B) AIDS 11</p> <p>ainda still 3r, 5; even 8r</p> <p>ajudar to help 4r, 6</p> <p>a ala wing 3r</p> <p>a alameda boulevard 1p</p> <p>o Alasca Alaska 2r</p> <p>o álbum album 4</p> <p>o alance reach 10r</p> <p>o álcool alcohol 10r</p> <p>alcoólico/a alcoholic 3r</p> <p>a aldeia village 7r</p> <p>alegrar-se to be glad 11</p> <p>alegre happy, joyful 1</p>
--	--	---	--

588

Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, 2012, p.588

Figura 29 - Apêndice IV no livro *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*

Fonte: Jouet-Pastré *et al.*, 2012, p.608

Além do livro texto, *Ponto de Encontro* apresenta um livro de atividades (Student Activities Manual), com leituras e exercícios suplementares para cada unidade temática, incluindo áudios e vídeos para trabalhar pronúncia e compreensão auditiva. É possível observar uma extensa variedade de exercícios com o intuito de fomentar uma prática mais intensiva dos conteúdos estudados. No entanto, a ênfase na quantidade de exercícios em detrimento da qualidade resultou em exercícios de base estruturalista, com foco na forma,

como podemos observar nos dois exemplos a seguir cujo objetivo é trabalhar os dias da semana e meses do ano:

Exemplo 1

Answer the following questions: (Responda às seguintes perguntas – tradução nossa)

1. Que dia da semana é hoje?
2. Que dia é amanhã?
3. Em que dias há aula de Português?
4. Que dia é hoje?
5. Quantos dias há em abril?

Exemplo 2

In which months do these holidays take place in the United States? Match each Holiday with a month. (Em que meses esses feriados acontecem nos Estados Unidos? Faça a correspondência do feriado com o mês. Tradução nossa)

- |                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| 1. Dia do Trabalho       | _____ julho     |
| 2. Dia de Ano Novo       | _____ setembro  |
| 3. Dia de São Patrício   | _____ dezembro  |
| 4. Dia de Ação de Graças | _____ fevereiro |
| 5. Dia da Independência  | _____ janeiro   |
| 6. Dia de Natal          | _____ março     |
| 7. Dia dos Presidentes   | _____ novembro  |

Ou ainda nos exercícios em que o aluno precisa manifestar o seu conhecimento do sistema linguístico do português, como nos dois exemplos a seguir:

## Exemplo 1

**Que artigo?** Complete each conversation with correct articles. (Complete cada conversa com os artigos corretos. Tradução nossa.)

1. Um, uma

**Maria José:** O que você precisa comprar, Sandra?

**Sandra:** \_\_\_\_\_ caderno e \_\_\_\_\_ livro. E você?

**Maria José:** \_\_\_\_\_ calculadora e \_\_\_\_\_ mochila.

2. O, a

**Jaime:** Onde está \_\_\_\_\_ meu dicionário?

**Alberto:** Não sei. Também não sei onde está \_\_\_\_\_ minha caneta.

**Jaime:** Não sei onde está \_\_\_\_\_ caneta, mas \_\_\_\_\_ lápis está aqui.

3. O, as, os, as

**Sílvia:** Quanto custam \_\_\_\_\_ mapas da América do Sul e da Europa?

**Empregado:** \_\_\_\_\_ mapa da América do Sul custa vinte reais e \_\_\_\_\_ mapa da Europa quinze reais.

**Sílvia:** E quanto custam \_\_\_\_\_ cadeiras e \_\_\_\_\_ mesa?

**Empregado:** \_\_\_\_\_ mesa custa cento e sessenta reais, \_\_\_\_\_ cadeira com braços noventa e \_\_\_\_\_ cadeira sem braços quarenta e oito reais.

**Sílvia:** É muito caro!

## Exemplo 2

**Na universidade.** Describe your daily life as a student by completing the following statements. Choose an adjective from the list and make it an adverb ending in **-mente** before giving your answer. You may also think of your own adverbs and use any verb of your choice. (Descreva sua vida diária como estudante, completando as seguintes frases. Escolha um adjetivo da lista e o transforme em um advérbio terminado em **-mente** antes de dar a sua resposta. Você também pode pensar em seus próprios advérbios e usar qualquer verbo de sua escolha. Tradução nossa.)

relativo - rápido - fácil - real - frequente - básico - raro - calmo - regular - geral normal

**Modelo:** Eu \_\_\_\_\_

*Eu janto fora raramente. / Eu raramente janto fora.*

1. De manhã \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_ à noite.
3. \_\_\_\_\_ à tarde.
4. Meus amigos \_\_\_\_\_.
5. Gosto de \_\_\_\_\_.
6. Vou para \_\_\_\_\_.

A escolha das palavras em *Ponto de Encontro* segue um critério subjetivo das autoras. A partir das unidades temáticas, decidiram que vocabulário apresentar aos alunos nos textos e exercícios.

O trabalho com vocabulário não tem uma seção determinada em cada unidade. Ele aparece em diferentes atividades e seções, a partir dos temas e dos textos trabalhados, que, em sua maioria, são simplificados para facilitar a compreensão. O material de leitura não é autêntico, isto é, não foi feito por falantes nativos para falantes nativos. Não há um glossário, e as grandes listas de palavras aparecem ao final de cada unidade como analisado anteriormente.

Mesmo usando textos artificiais, as autoras apresentam o vocabulário em contexto, com muitas atividades interativas que tentam simular situações reais de comunicação objetivando a função comunicativa. *Ponto de Encontro* apresenta muitos exercícios e muitas oportunidades para os alunos praticarem o português, e isso contribui para que seu vocabulário expanda. Além disso, as variadas atividades proporcionam múltiplos encontros com as palavras, promovendo, assim, compreensão mais precisa do seu uso e significado (Azevedo; Tomitch, 2019, p.473). Portanto, podemos dizer que o trabalho com este LD ajuda os alunos a expandirem sua experiência de uso de língua.

O quadro 4 sintetiza a análise do livro *Ponto de Encontro*, considerando os quatro critérios adotados nesta Tese para avaliar o trabalho feito com vocabulário.

Quadro 4 - Síntese da análise do trabalho com vocabulário em *Ponto de Encontro* de acordo com os critérios adotados nesta Tese

Como ocorreu a escolha das palavras a serem ensinadas?	Que técnicas são usadas para apresentar o novo vocabulário?	As atividades apresentadas contribuem para que os alunos usem o português em situações reais de comunicação?	O trabalho com vocabulário ajuda os alunos a expandirem sua experiência de uso da língua?
Critério arbitrário e subjetivo a partir das unidades temáticas.	Listas de palavras ao final de cada unidade com tradução. E uma lista de “palavras e expressões úteis”.	Existem múltiplas atividades de interação e de simulação de uma situação real. Apesar de as atividades não serem de uso espontâneo da língua, há possibilidade de o aluno expandir o uso da língua sem ter ensaiado.	Pela variedade e quantidade de exercícios, pela oportunidade de encontrar as palavras múltiplas vezes, podemos dizer que o trabalho com vocabulário ajuda os alunos a expandirem sua experiência de uso da língua.
	2 apêndices no final do livro: palavras em português em ordem alfabética com		

	indicação da unidade onde aparecem; palavras em inglês em ordem alfabética com a tradução.		
--	--	--	--

FONTE: Autora, 2024.

### 4.3 Bate-Papo: an introduction to Portuguese

À semelhança do que foi feito anteriormente com os outros dois LDs, apresentamos o quadro com o vocabulário e as temáticas presentes em *Bate-Papo* exemplificando com as atividades e prosseguiremos com a análise.

Quadro 5 - Como o vocabulário é apresentado e tratado no livro didático *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*

Unidade	Tema	Vocabulário apresentado e tipos de atividades
1	Apresentações e o dia a dia	Cumprimentos, despedidas, dias da semana, meses, números de 0 a 50, objetos na sala de aula, pronomes interrogativos, horas, atividades diárias e atividades de lazer, Associar as atividades de lazer ao lugar onde são feitas.
2	Descrições e as profissões	Cores, adjetivos descritivos (físicos e personalidade), nacionalidades, meios de transporte, lugares para viajar e o que fazer nesses lugares, lista de profissões. A casa e a faculdade. Associar o verbo ao complemento. Listar os meses do ano. Descrever personalidades a partir das imagens. Associar as atividades diárias ao lugar onde são realizadas.
3	A universidade e os esportes	Como você está? Adjetivos, lista dos cursos universitários, das matérias, verbos e substantivos relacionados à universidade. Lista de roupas. Estações do ano, clima. Advérbios de lugar. Indicar onde ficam alguns lugares da universidade. Fazer uma lista de roupas e acessórios. Fazer uma lista de atividades para fazer em uma cidade.
4	A comida e os restaurantes	Comidas e bebidas. Lista de doces e salgadinhos brasileiros. Listar comidas e bebidas do café da manhã. Relacionar os utensílios de cozinha à comida ou bebida. Associar a comida ao local onde se compra. Escrever sugestão de lugares para comer e o que pedir.
5	A família e as casas	Lista dos membros da família. Atividades em

Unidade	Tema	Vocabulário apresentado e tipos de atividades
		<p>família. Tipos de casa e partes da casa. Lista de móveis. Datas especiais no Brasil. Lista do que uma cidade oferece.</p> <p>Preparar a sua árvore genealógica.</p> <p>Descrever um membro da família.</p> <p>Escrever o membro da família que mais faz determinada atividade.</p> <p>Associar a atividade com a parte da casa.</p> <p>Dentre as opções escolher a que mais satisfaz em uma casa.</p> <p>Listar atividades que faz com a família em um feriado e que pratos come.</p> <p>Preencher um formulário com as características da casa ideal.</p> <p>Listar os lugares da cidade que frequenta.</p>
6	As viagens e o transporte	<p>Vocabulário no Brasil e seu correspondente em Moçambique. Marcadores de tempo para atividades diárias e no passado. Expressões que indicam lugar. Itens de viagem.</p> <p>Fazer uma lista do que precisa levar em uma viagem. Escolher em um banco de frases o que quer fazer no lugar durante a viagem.</p> <p>Corresponder o verbo em português à sua tradução em inglês.</p> <p>Escolher o sinônimo para uma dada palavra. Pedir informação para ir a algum lugar. Planejar uma viagem.</p>
7	O corpo humano e a sua vida	<p>Partes do corpo. Expressões idiomáticas com as partes do corpo.</p> <p>Relacionar os sintomas ao lugar que precisa ir.</p> <p>Exercício rotinizante. Descrever posição de ioga e de dança. Descrever física e psicologicamente uma pessoa. Relacionar os exercícios com a parte do corpo. Listar roupas.</p>
8	Viagem a Lisboa e invenções	<p>Esta unidade apresenta mais textos de leitura e compreensão e disponibiliza um glossário para cada texto.</p> <p>Lista de alguns itens de um quarto de hotel. Itens de higiene pessoal. Expressões usadas em Portugal.</p> <p>Escrever planos para o futuro. Combinar palavras com seus adjuntos adnominais. Exercício rotinizante. Descrever um lugar turístico.</p>

Fonte: Autora, 2024

Vários exercícios no livro *Bate-Papo* solicitam aos alunos que repitam estruturas mecânicas da língua. Mesmo que os alunos tenham de caminhar pela sala de aula para falar com os colegas, eles vão praticar as mesmas frases já determinadas pelo professor. As respostas também são padronizadas, como observamos nas figuras 30 e 31.

Figura 30 - Unidade 1 Apresentações no livro *Bate-Papo, an Introduction to Portuguese*

**6.3 – Atividades para caminhar na sala. Activities to walk around in class. Talk to classmates in Portuguese and ask the questions below.**

<b>Qual é o seu nome?</b>	<b>Em que bairro você mora?</b>	<b>Você mora numa casa ou num apartamento?</b>
---------------------------	---------------------------------	--

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.57

Figura 31 - Unidade 1 Apresentações no livro *Bate-Papo, an Introduction to Portuguese*

**8.4 – Atividade para caminhar na sala. Talk to several classmates to see who has more of the items below. Write the number of items and the name of the classmate with the most items.**

<b>Nome do colega</b>	<b>Objeto</b>	<b>Número de objetos</b>
	livros	
	bicicletas	
	canetas	
	borrachas	

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.64

Outra característica do trabalho com vocabulário em *Bate-Papo* é a repetição que proporciona aos alunos múltiplos encontros com as palavras estudadas anteriormente, como podemos observar no exemplo abaixo em que o aluno, na unidade 7, precisa recuperar a palavra e usá-la de uma forma diferente da que lhe foi apresentada na unidade 3 (figura 32).

Figura 32 - Unidade 7 O Corpo Humano no livro *Bate-Papo, an Introduction to Portuguese*

**UMA AULA DE YOGA**  
11.2 - Imagine que você vai participar de uma aula de Yoga com um grupo de colegas de sala de aula. Escreva abaixo as roupas que você usaria para a aula.

**Roupas:**

---



---



---



---

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.306

Em *Bate-Papo*, todas as leituras apresentam um glossário (figura 33). Glossários, além de oferecerem uma interrupção mínima no fluxo de leitura, permitem aos alunos lidarem com textos que seriam difíceis para eles, pois esclarecem o significado de uma palavra que não seria facilmente reconhecida apenas com pistas dadas pelo texto ou a partir de um contexto. (Webb and Nation, 2017 p.105).

Figura 33 - Unidade 1 A Sala de Aula Ideal no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

A sala de aula ideal tem muitos objetos e equipamentos. A sala de aula ideal tem carteiras confortáveis, **mais ou menos** 20 carteiras. Tem também um relógio de parede, **pelo menos** duas janelas **grandes** e uma porta grande.

A sala tem também um computador para a professora/x/o e um projetor. É importante ter um ou dois quadros e dois apagadores, **além** de canetas e outros materiais. O acesso à Internet é muito importante também! A sala **precisa ter** uma mesa e uma cadeira para a professora/o professor.



**mais ou menos** - more or less  
**pelo menos** - at least

**grande(s)** - big  
**além** - besides  
**precisa ter** - needs to have

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.64

Muitas atividades são apresentadas no nível da percepção, como, por exemplo, as listas de palavras bilíngues (palavras em português com suas respectivas traduções no inglês). Tradução permite que o vocabulário fique apenas no nível da percepção, como exemplificado na figura 34. Quando se diz que uma palavra fica apenas no nível da percepção durante o ensino de vocabulário, significa que a compreensão da palavra está limitada à sua tradução literal, sem uma compreensão mais profunda de seu uso, contexto e nuances na língua-alvo. Em outras palavras, os alunos podem reconhecer a palavra e associá-la a uma equivalente em sua língua nativa, mas podem não entender totalmente como a palavra é usada em diferentes situações, expressões idiomáticas ou conotações culturais.

Essa abordagem de ensino de vocabulário pode ser considerada superficial, pois não leva em consideração a riqueza e a complexidade do significado das palavras em seu contexto cultural e linguístico. Para um aprendizado mais eficaz, é necessário ir além da simples tradução e explorar o uso prático, exemplos reais e expressões idiomáticas que envolvem a palavra. Isso permite que os alunos compreendam melhor a sutileza da linguagem e usem as palavras de maneira mais eficaz em suas próprias comunicações.

Figura 34 - Unidade 1 no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*

**3.5 - Write the months that correspond to the holidays below.**

---

**Natal** - *Christmas*

---

**Dia dos Namorados** - *Valentine's Day*

---

**Dia da Independência** - *U.S. Independence Day*

---

**Ramadan**

---

**Dia das Bruxas** - *Halloween*

---

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.49

Outro exemplo de atividade que se restringe ao nível da percepção é a proposta de traduzir palavras de um texto, como observamos a seguir:

Cliente: Ô Carlinhos, qual é o prato do dia?  
 Garçom: Hoje tem bife à milanesa com arroz e feijão.  
 Cliente: É? Como é? É bom?  
 Garçom: É muito bom. Você quer experimentar?  
 Cliente: Obrigada, prefiro o mesmo de sempre.  
 Garçom: X-bacon, batatas fritas e um guaraná bem gelado, não é?  
 Cliente: É isso mesmo.  
**Traduza para o inglês:**  
 Ô Carlinhos – Não é -  
 É - É isso mesmo –

Ao final de cada lição, há uma lista de *Can-Do Statements*<sup>13</sup> que orientam os aprendizes de línguas a identificar os objetivos de aprendizagem e acompanhar o seu progresso linguístico. Apesar de os *Can-Do Statements* fazerem parte dos currículos modernos para estudos de língua e serem fundamentais para descrever o que os alunos são capazes de fazer em termos de proficiência linguística em diferentes estágios de sua aprendizagem, não fazem parte dos livros didáticos de PLE. *Bate-Papo* leva em consideração a importância dessa ferramenta dinâmica que capacita os alunos, fornecendo-lhes um roteiro claro, motivação e a capacidade de avaliar e adaptar sua jornada de aprendizagem de idiomas para alcançar proficiência linguística tangível no mundo real. Esse autoconhecimento é necessário para o desenvolvimento eficaz da linguagem e capacita os alunos a terem autonomia em seu aprendizado.

Observamos, na figura 35, os objetivos da unidade 1 e como o aluno pode se autoavaliar em relação ao vocabulário da primeira lição.

<sup>13</sup> Os *Can-Do Statements* são objetivos de aprendizagem de línguas que os aprendentes identificam e usam para registrar o seu progresso na proficiência linguística e cultural. Em outras palavras, o que cada aprendente é capaz de fazer na língua.

Figura 35 - Unidade 1 Can-Do statements no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

CAN-DO STATEMENTS			
I can	Fully	Minimally	No ability
greet people.			
introduce myself in Portuguese.			
say the alphabet in Portuguese.			
say where I am from and where I live.			
list the days of the week and the months.			
list the numbers from 1 to 31.			
name objects in the classroom.			

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.66

O vocabulário é apresentado ao longo da unidade em listas de palavras em português com sua tradução em inglês. O exercício envolvendo a compreensão auditiva do vocabulário (figura 36) constitui-se mera identificação da palavra que o professor vai dizer, não exigindo do aluno compreensão do que ouviu.

Figura 36 - Unidade 3 Como você está hoje? no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

## 1 - COMO VOCÊ (ES)TÁ HOJE? - HOW ARE YOU TODAY?

1.1 - Escute seu professor/sua professora falar sobre como ele/ela está e circule as palavras que ele/ela diz. Listen to your professor talk about how he/she is and circle the words that he/she says.

bem - well	com energia	estressada/o/x
mal - bad	com sono - sleepy	ansiosa/o/x - anxious
empolgada/o/x - excited	com fome - hungry	feliz - happy
cansada/o/x - tired	com sede - thirsty	triste - sad
acabada/o/x - done/exhausted	com raiva - angry	emocionada/o - emotional
exausta/o/x - exhausted	com preguiça - lazy	pronta/o/x - ready
com vergonha - ashamed	com medo - afraid	apaixonada/o/x - in love
com calor - hot	com frio - cold	deprimida/o/x - depressed

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.147

Como prática escrita do vocabulário apresentado na figura 36, o autor propõe a correspondência dos adjetivos e locuções adjetivas aos emojis, conforme podemos ver na figura 37. Da maneira como o exercício é apresentado, o aluno só precisará ver a palavra em

português com a tradução em inglês e corresponder à imagem. É claramente uma tarefa para aluno iniciante, mas que não se baseia na abordagem comunicativa.

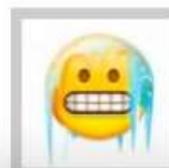
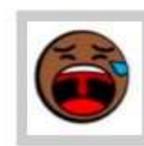
Figura 37 - Unidade 3 Como você está hoje? no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

**1.3 – Associe o emoji com o vocabulário da tabela anterior.**  
*Match the emoji with the vocabulary from the chart before.*

**Como ele tá?**



Exemplo:  
**Ele tá apaixonado.**



Fonte: Da Silva, E., 2019, p.148

A unidade 3 trabalha com a temática “Universidade e os esportes”. Alguns dos tópicos trabalhados nesta unidade são: roupas, clima, exames para entrar nas universidades brasileiras. Nossa análise se refere às atividades desenvolvidas para esses tópicos.

Uma prática recorrente nos materiais para ensino de língua (incluindo língua materna) é o uso do texto como pretexto para a gramática. Essa abordagem visa a integrar o ensino de gramática de maneira contextualizada, conectando o uso da língua à comunicação real para

introduzir, explicar e praticar conceitos gramaticais específicos. Nesse contexto, o texto não é apenas um veículo para a transmissão de informações, mas é escolhido como uma oportunidade para destacar estruturas gramaticais, padrões linguísticos e regras específicas da língua-alvo.

O texto “Enem: vale a pena começar a estudar agora? Dicas para se preparar” foi retirado de uma fonte autêntica - o Portal EBC (Empresa Brasil de Comunicação)<sup>14</sup>. Entretanto, no momento em que foi recortado e adaptado para que o aluno conjugue os verbos de primeira e segunda conjugações na primeira pessoa do singular, o autor repete as abordagens tradicionais de memorização mecânica de regras gramaticais desvinculadas de situações reais de uso da língua (figura 38).

Figura 38 – Enem: vale a pena começar a estudar agora? Dicas para se preparar no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

**Enem: vale a pena começar a estudar agora? Dicas para se preparar**



**Enem: vale a pena começar a estudar agora? Dicas para se preparar**  
 Criado em 23/06/16 22h10 e atualizado em 24/06/16 19h57  
 Por Fernanda Duarte, Fonte: Portal EBC

O tempo é pouco e a lista de conteúdos do Enem é grande, **já** que tem **assuntos** que o aluno **aprende** nos três anos do ensino médio. **Aí aparecem** algumas **dúvidas: vale a pena** começar a estudar para o Enem? E **se eu quero** começar a estudar **agora**, o que posso fazer?

<sup>14</sup> <https://memoria.ebc.com.br/educacao/2016/06/enem-vale-pena-comecar-estudar-agora-confira-dicas-para-se-preparar>

*Estudantes que ainda não começaram a estudar para o Enem devem encontrar um objetivo para o estudo "As duas coisas mais importantes para quem está pensando em **começar** agora são: **primeiro**, **saber** o que ele deve estudar, onde [qual curso e universidade] ele quer passar e qual a **nota** que ele precisa **tirar** para conseguir essa **vaga**. A outra coisa é manter o foco e a determinação para executar o seu **planejamento**", diz o **mineiro** Lucas Marques Horta, 22 anos.*

**Texto copiado e adaptado do ebc.com.br (Empresa Brasil de Comunicação) - Creative Commons 3.0**

**Glossário:**

<b>vale a pena</b> - <i>it's worth it</i>	<b>aparecem</b> - <i>show up</i>	<b>primeiro</b> - <i>first</i>
<b>começar</b> - <i>to start</i>	<b>dúvidas</b> - <i>questions/ literally "doubts"</i>	<b>saber</b> - <i>to know</i>
<b>dicas</b> - <i>tips/suggestions</i>	<b>se</b> - <i>if</i>	<b>nota</b> - <i>grade</i>
<b>já</b> - <i>since/already</i>	<b>Eu quero</b> - <i>I want</i>	<b>tirar</b> - <i>get/take</i>
<b>assuntos</b> - <i>topics</i>	<b>agora</b> - <i>now</i>	<b>vaga</b> - <i>opening/spot</i>
<b>aprende</b> - <i>learn</i>	<b>encontrar</b> - <i>find</i>	<b>planejamento</b> - <i>planning</i>
<b>ai</b> - <i>then</i>	<b>pensando</b> - <i>thinking</i>	

**mineiro** - *a person from the state of Minas Gerais.*

**9.5 - Comprehension questions. Write "V" for Verdadeiro (True), "F" for Falso (False), ou "FI" for Falta de informação (Missing information)**

- a. ( ) The Enem has a short list of subjects to cover.
- b. ( ) To have an end goal is an important aspect for students taking the Enem.
- c. ( ) There is not a grade requirement for the university courses.
- d. ( ) Many students choose to take the Vestibular instead of the Enem.

**9.6 - Faça uma lista de verbos terminados em AR e verbos em ER do texto e conjugue na primeira pessoa. Use o dicionário quando precisar.**

VERBOS - AR	VERBOS - AR	VERBOS - ER	VERBOS - ER
<b>começar - Eu começo</b>		<b>ser - Eu sou</b>	

Fonte: Da Silva, E., 2019, pp.181-183

A atividade 9.6 solicita apenas que o aluno retire do texto verbos terminados em AR e ER, faça uma lista e conjugue na primeira pessoa. O texto só apresenta duas frases com verbo em primeira pessoa: "E se eu **quero** começar a estudar agora, o que **posso** fazer?" (grifo nosso), e os verbos são irregulares, não servindo sequer de modelo para a atividade proposta.

As palavras grifadas no texto fazem parte do glossário e foram traduzidas para o inglês. Não há nenhuma proposta de atividade para expansão do vocabulário, e a compreensão do texto (atividade 9.5) se resume a uma questão de verdadeiro ou falso.

Portanto, os alunos não têm a oportunidade de ver como as estruturas gramaticais são empregadas naturalmente na escrita e na fala; não permite que compreendam o propósito e a função das estruturas gramaticais dentro do contexto da comunicação eficaz.

O projeto de grupo apresentado na figura 39, em um primeiro momento, parece se alinhar de certa forma com uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, porque estimula uma comunicação autêntica entre os alunos. Aqui estão alguns pontos que indicam essa conexão:

1. Contextualização: O texto sobre a temperatura em Araraquara, apesar de ser adaptado, fornece um contexto real e prático para os alunos. Isso permite que eles se envolvam em uma situação comunicativa do mundo real, onde precisam considerar as condições climáticas ao tomar decisões sobre suas roupas.

2. Uso prático da linguagem: Ao pedir aos alunos que listem as roupas que levariam, a atividade exige que apliquem o vocabulário relacionado a roupas e condições climáticas de maneira prática. Isso vai além da mera memorização de palavras e incentiva a aplicação real do conhecimento.

3. Foco na expressão oral ou escrita: Dependendo da natureza da atividade, ela pode promover a habilidade de expressão oral ou escrita, que são fundamentais em uma abordagem comunicativa. Neste caso, pede-se que o grupo elabore uma lista de roupas e acessórios por escrito, mas para isso precisarão conversar e chegar a um consenso do que levar na mala. Espera-se que o professor explore um pouco mais as possibilidades das duas tarefas solicitadas, uma vez que fazem parte de um planejamento de viagem para estudar um ano na UNESP Araraquara.

4. Consideração do contexto cultural: A escolha de roupas também pode envolver considerações culturais, o que é consistente com a abordagem comunicativa, que busca integrar aspectos culturais no aprendizado da língua. A atividade não sugere o contexto cultural, mas dá possibilidade para o professor expandir a atividade, ou até mesmo para o autor sugerir um texto e/ou um vídeo autênticos que apresentem como os estudantes universitários se vestem no Brasil.

Entretanto, uma análise mais atenta nos mostra uma atividade que não exige do aluno nada além de memória do vocabulário de roupas estudado na lição anterior com o intuito de fazer uma listagem de oito roupas e acessórios para levar na viagem. Para fazer a lista das

cinco atividades, os alunos só precisam juntar os verbos fornecidos no quadro das possíveis atividades com as atrações turísticas. Por exemplo, se o aluno escrever “Visitar o Museu Ferroviário, passear no centro de Araraquara, ir à Festa de Santo Antônio”, ele cumpre a tarefa.

Figura 39 – Projeto de grupo no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

## 10 – PROJETO DE GRUPO

**10.1 – Imagine que você vai para o Brasil para estudar na UNESP Araraquara por um ano. Em grupos de 3 planeje sua viagem.**

**Leia as informações abaixo sobre Araraquara e depois:**

1 – Faça uma lista de 8 roupas e acessórios para levar.

2 – Faça uma lista de 5 atividades para fazer em Araraquara.

### CLIMA EM ARARAQUARA

O clima da cidade de Araraquara é quente e temperado. A temperatura média anual é de 20,4 °C (68.7 °F). O mês de fevereiro (no verão) é o mês mais quente do ano com uma temperatura média de 22,8 °C (73.04 °F). Durante o mês de julho (no inverno), a temperatura média é de 16,8 °C (62.24 °F). Chove pouco na cidade, especialmente entre abril e setembro.

**Roupas:**

### Algumas Atrações Turísticas em Araraquara

Museu Ferroviário (*Railroad*)

Museu do Futebol

Museu de Arqueologia e Paleontologia de Araraquara (Mapa) Festival do Pastel e Caldo de Cana (*empanadas and sugar cane juice*)

Festival Delícias do Milho (*Corn*)

Araraquara Rock

Festa de Santo Antônio Consulte online para atividades em Araraquara

**10.2 – Atividades:**

1)

2)

3)

4)

5)

**Lista de possíveis atividades:** caminhar/ andar, andar de bicicleta, visitar, passear, comer, beber, pegar o ônibus, ir ao centro/ao parque, tomar café da manhã, almoçar, jantar, correr, nadar (*swim*), etc.

Consulte um dicionário para mais atividades.

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.183-184

Na unidade 6 que trata do tema “As Viagens”, identificamos uma atividade mais comunicativa. Os alunos em grupos de três visitam o website da Tripadvisor de Portugal ([www.tripadvisor.pt](http://www.tripadvisor.pt)) e decidem que tipo de acomodação preferem e, dentre uma lista de atividades para se fazer em Pemba, eles devem escolher três. A partir de um website autêntico, os alunos vão pesquisar o que fazer e onde se hospedar, usando a língua em uma situação real de comunicação.

Outra atividade que parece promover a interação é o trabalho em pares a fim de responder a algumas perguntas para praticar o vocabulário sobre comida, tema da unidade 4. O que observamos, no entanto, é uma lista de frases desconectadas que permitem que o aluno responda apenas com *sim* ou *não*. Imaginamos pela estrutura da tarefa que o autor espera que o professor direcione a atividade para o aluno responder com frases completas e também ter a oportunidade de praticar o presente do indicativo ao responder as perguntas com o sujeito **eu**, mas não há instruções claras no livro, como vemos a seguir:

Converse em pares

<b>Estudante A</b>	<b>Estudante B</b>
Você gosta de bolo de chocolate?	Você bebe álcool? / Você toma bebida alcoólica?
Você toma vinho?	Você toma café?
Você pode beber cerveja?	Você come açai?

Você gosta de Guaraná?	Você toma sorvete com frequência?
Você toma sucos com frequência?	Você gosta de bolo de morango?

Ainda na unidade sobre comida, na seção “Conversa: O que iria beber hoje?”, nos deparamos com atividades em sequência para trabalhar o vocabulário de “frutas”. A primeira pede ao aluno para desenhar “laranja, morango, maracujá, maçã, abacaxi, manga, goiaba, limão, tomate e acerola e depois comparar com o colega. A instrução acrescenta que pode copiar uma imagem on-line. A segunda consiste em uma lista de onze frutas previamente dada para o aluno marcar os três tipos de sucos favoritos. A atividade expande ao pedir que compare com um colega, mas não orienta de que forma comparar para que efetivamente se estabeleça uma comunicação. E a terceira atividade propõe que em pares peçam uma bebida seguindo o modelo dado, como observamos na figura 40.

Figura 40 – Conversa 1: O que iria beber hoje? no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

#### 4.4 – Quais são seus três tipos de sucos favoritos? Compare com uma colega.



An audio element has been excluded from this version of the text. You can listen to it online here: <https://uw.pressbooks.pub/batepapo/?p=443>

- |              |                         |                     |
|--------------|-------------------------|---------------------|
| ( ) laranja  | ( ) morango             | ( ) limão/ limonada |
| ( ) maracujá | ( ) maçã                | ( ) acerola         |
| ( ) abacaxi  | ( ) abacaxi com hortelã | ( ) goiaba          |
| ( ) tomate   | ( ) manga               |                     |

#### 4.5 – Em pares. Peça uma bebida. *In pairs, ask for a drink.*



An audio element has been excluded from this version of the text. You can listen to it online here: <https://uw.pressbooks.pub/batepapo/?p=443>

##### PARA PEDIR UMA BEBIDA

<b>Eu queria...</b>	<i>I wanted...</i>	Exemplo:	<b>Eu queria</b> tomar um suco.
<b>Eu gostaria de...</b>	<i>I would like...</i>		<b>Eu gostaria de</b> um suco de laranja.
<b>Eu quero...</b>	<i>I want...</i>		<b>Eu quero</b> um suco de laranja.

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.196

A primeira parte da unidade de comida finaliza com uma lista de alimentos e sua tradução para o inglês. Esta lista é uma compilação do vocabulário visto ao longo da unidade, mas também oferece uma expansão, como mostra a figura 41.

Figura 41 – Vocabulário Parte A, A Comida no livro *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*.

## VOCABULÁRIO

### O Café da Manhã – Breakfast

<b>o pão</b> – bread	<b>a granola</b>
<b>o pão com manteiga</b> – bread with butter	<b>as frutas (banana, maçã</b> – apple, <b>melão</b> – melon, <b>morango</b> – strawberry)
<b>o café</b> – coffee	<b>a vitamina</b> – smoothie – <b>a vitamina de banana e morango</b>
<b>o chá</b> – tea	<b>o suco de laranja</b> – orange juice
<b>o leite</b> – milk	<b>o suco de maçã</b> – apple juice
<b>o queijo</b> – cheese	<b>o omelete</b>
<b>o presunto</b> – ham	<b>os ovos mexidos</b> – scrambled eggs
<b>o pão de queijo</b> – Brazilian cheese bread	<b>os ovos cozidos</b> – boiled eggs
<b>o cereal</b>	<b>os ovos fritos</b> – fried eggs
<b>o iogurte</b> – yogurt	<b>o bacon</b>

### Expansão de Vocabulário

<b>a carne</b> – frango – peixe
<b>o filé de carne/ bife</b> – steak
<b>o filé de frango</b> – chicken filet
<b>o filé de peixe</b> – fish filet
<b>a carne ensopada</b> – beef stew
<b>o frango ensopado</b> – chicken stew
<b>a carne assada</b> – roasted meat
<b>o frango assado</b> – roasted chicken
<b>a sopa de peixe</b> – fish soup
<b>a sopa de frango</b> – chicken soup
<b>a sopa de legumes</b> – vegetables soup
<b>a torta de frango</b> – chicken pie
<b>a torta de legumes</b> – vegetable pie
<b>a torta de carne</b> – meat pie

### Bebidas

<b>a bebida gelada</b> – cold drink
<b>a bebida quente</b> – hot drink
<b>a temperatura ambiente</b> – room temperature
<b>a água com gás</b> – sparkling water
<b>a água sem gás</b> – regular water
<b>o refrigerante com gelo</b> – soda with ice
<b>o refrigerante sem gelo</b> – soda without ice

### Condimentos- Seasonings

<b>o sal</b> – salt
<b>a pimenta</b> – pepper
<b>o tempero</b> – condiments
<b>o açúcar</b> – sugar

Fonte: Da Silva, E., 2019, p.204-205

*Bate-Papo: an introduction to Portuguese* também apresenta uma escolha do vocabulário a partir das unidades temáticas. O vocabulário é apresentado aos poucos ao longo da unidade, na forma de listas ou glossários, com tradução em inglês.

As propostas de atividades com vocabulário seguem mais uma abordagem estruturalista e audiolingual do que propriamente comunicativa. Existem atividades variadas para trabalhar a oralidade, mas elas acabam por repetir o modelo tradicional.

As atividades em grupo, com certeza, são divertidas de fazer; contribuem para que o aluno use o português, mas não em situação real de comunicação. Existe, indubitavelmente,

uma expansão vocabular, mas os modelos de atividades não levam a uma ampliação da experiência de uso da língua.

O quadro 6 sintetiza a análise do trabalho com vocabulário no livro *Bate-Papo*, considerando os quatro critérios adotados nesta Tese.

Quadro 6 – Síntese da análise do trabalho com vocabulário em *Bate-Papo* de acordo com os critérios adotados nesta Tese.

<b>Como ocorreu a escolha das palavras a serem ensinadas?</b>	<b>Que técnicas são usadas para apresentar o novo vocabulário?</b>	<b>As atividades apresentadas contribuem para que os alunos usem o português em situações reais de comunicação?</b>	<b>O trabalho com vocabulário ajuda os alunos a expandirem sua experiência de uso da língua?</b>
Critério arbitrário e subjetivo a partir das unidades temáticas.	Todas as leituras apresentam um glossário.	Muitas atividades em grupo que contribuem para o uso do português, mas não em situação real de comunicação.	Existe uma expansão vocabular, mas os modelos de atividades não levam a uma ampliação da experiência de uso da LP.
	Vocabulário muitas vezes apresentado no nível da percepção.		
	Listas de palavras com tradução.		

Fonte: Autora, 2024.

## 5 PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DE RECURSOS AUTÊNTICOS

Há muitos materiais que auxiliam na aprendizagem de vocabulário, mas acredito que materiais autênticos são os que devem ser usados com os alunos. Entende-se por materiais autênticos aqueles que são feitos por falantes nativos para falantes nativos. Esses materiais fornecem informação sobre a cultura-alvo e mostram as opiniões e perspectivas dos usuários da língua-alvo sobre um evento, fato ou acontecimento. Recursos autênticos podem ser incorporados a qualquer planejamento e utilizados por todos os níveis de proficiência. Dessa forma, a riqueza vocabular que encontramos nesses recursos é o insumo necessário para promover *output* e conseqüentemente aprendizagem.

O ACTFL justifica a importância dos textos autênticos na aprendizagem de uma língua estrangeira da seguinte forma:

Os materiais autênticos fornecem exemplos reais da língua utilizada em situações do cotidiano. Podem ser utilizados para aumentar o interesse do aprendente. Podem servir para lembrar aos alunos que existe uma população inteira que usa a língua-alvo no seu dia-a-dia (Tradução nossa)<sup>15</sup>.

Ao planejar sequências pedagógicas e atividades de aula, o ideal é considerar o uso de documentos autênticos para proporcionar aos alunos experiências de simulação próximas às situações reais de comunicação. No entanto, em determinados contextos e níveis de proficiência, é adequado usar versões adaptadas desses documentos para alcançar melhores resultados de aprendizagem. A utilização de versões adaptadas permite incorporar documentos mais complexos já nos níveis iniciais, os quais, de outra forma, seriam inacessíveis aos alunos. A adaptação destes documentos possibilita a interação dos estudantes com conteúdos que os aproximam gradualmente dos documentos autênticos desejados, evitando a necessidade de esperar até alcançar níveis avançados de proficiência. Desta forma, a transição de documentos adaptados para os documentos autênticos na língua-alvo constitui uma exposição progressiva, do mais simples ao mais complexo, promovendo maior confiança e motivação dos alunos e uma maior autenticidade na experiência de aprendizagem. Por fim, trabalhar com versões adaptadas permite a prática e a consolidação de habilidades específicas,

---

<sup>15</sup> Authentic materials provide real-life examples of language used in everyday situations. They can be used to add more interest for the learner. They can serve as a reminder to learners that there is an entire population who use the target language in their everyday lives. (<https://www.actfl.org/educator-resources/guiding-principles-for-language-learning/use-authentic-texts>).

com o objetivo final de engajar os documentos autênticos em momentos posteriores, quando os alunos já tiverem atingido um nível de proficiência mais avançado.

Propomos aqui algumas atividades para os níveis de proficiência iniciante e intermediário, público-alvo dos livros didáticos que analisamos no capítulo 4. As atividades seguem os temas trabalhados nas aulas de Português como Língua Estrangeira e também presentes nos livros didáticos que analisamos. As propostas apresentam um tema central seguido de uma pergunta essencial, que é uma pergunta abrangente ou geral que guia o plano de aula. A pergunta essencial provoca um questionamento genuíno sobre o tema a ser trabalhado. E para identificar os níveis de proficiência nos baseamos na descrição do American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL Proficiency Guidelines 2012). Estes níveis são definidos de acordo com as habilidades de fala, leitura, escrita e compreensão oral, isto é, de acordo com o que o aluno é capaz de fazer com a língua. Os níveis são iniciante, intermediário, avançado, superior e com distinção. Os três primeiros são subdivididos em baixo, médio e alto.

## **PROPOSTA 1**

**Tema:** Trabalho e Lazer

**Pergunta essencial:** O que as pessoas fazem no seu tempo livre?

**Nível de proficiência:** Iniciante (médio e alto)

**Recurso autêntico utilizado:** gráfico sobre as formas de lazer preferidas e infográficos sobre os benefícios da leitura.

O que os alunos em nível iniciante médio e alto são capazes de produzir na língua-alvo?

Os falantes no nível iniciante médio comunicam-se de forma mínima, utilizando um conjunto de palavras isoladas e frases memorizadas, limitadas pelo contexto específico em que aprenderam a língua. Ao responder a perguntas diretas, podem fornecer apenas duas ou três palavras por vez ou oferecer uma resposta ocasional. Frequentemente, fazem pausas enquanto buscam vocabulário simples ou tentam reutilizar suas próprias palavras e as do interlocutor.

Na escrita, têm a capacidade de recordar de memória um número modesto de palavras e frases em situações específicas. Eles conseguem oferecer informações limitadas sobre formulários, documentos simples e dados biográficos básicos, como nomes, números e

nacionalidade. Os alunos no nível iniciante médio demonstram alta precisão ao escrever sobre assuntos familiares e bem praticados, utilizando uma linguagem restrita. No entanto, ao lidar com tópicos menos familiares, há perceptível diminuição na precisão, e os erros de ortografia são frequentes.

Alunos que têm nível de proficiência iniciante alto conseguem gerenciar eficazmente uma série de tarefas comunicativas descomplicadas em situações sociais simples. A conversação é limitada a alguns tópicos previsíveis essenciais para a sobrevivência na cultura da língua-alvo, como informações pessoais básicas, lista de objetos simples e um número restrito de atividades, preferências e necessidades imediatas. A capacidade dos falantes iniciantes de expressar significados pessoais depende fortemente de frases aprendidas ou de recombinações destas, além do que ouvem de seu interlocutor.

Na escrita, conseguem atender a necessidades práticas básicas ao criar listas, mensagens curtas, postais e notas simples. Eles são capazes de se expressar no contexto em que aprenderam a língua, dependendo principalmente de material praticado. Sua escrita enfoca elementos comuns da vida diária. Reorganizam o vocabulário e as estruturas aprendidas para formar frases simples sobre temas muito familiares, porém, não conseguem manter uma escrita em nível frásico de forma consistente.

### **Atividade 1**

O professor expõe os alunos ao novo conteúdo, projetando o gráfico sobre as formas de lazer preferidas. Desta forma, o professor ativa o conhecimento prévio dos alunos. Vale ressaltar que este gráfico é de fácil compreensão devido às palavras cognatas com espanhol e inglês.

Em pares, os alunos vão responder às seguintes perguntas e registrarão suas respostas no caderno ou na folha de atividades.

Figura 42 – Infográfico Atividade de lazer preferida.

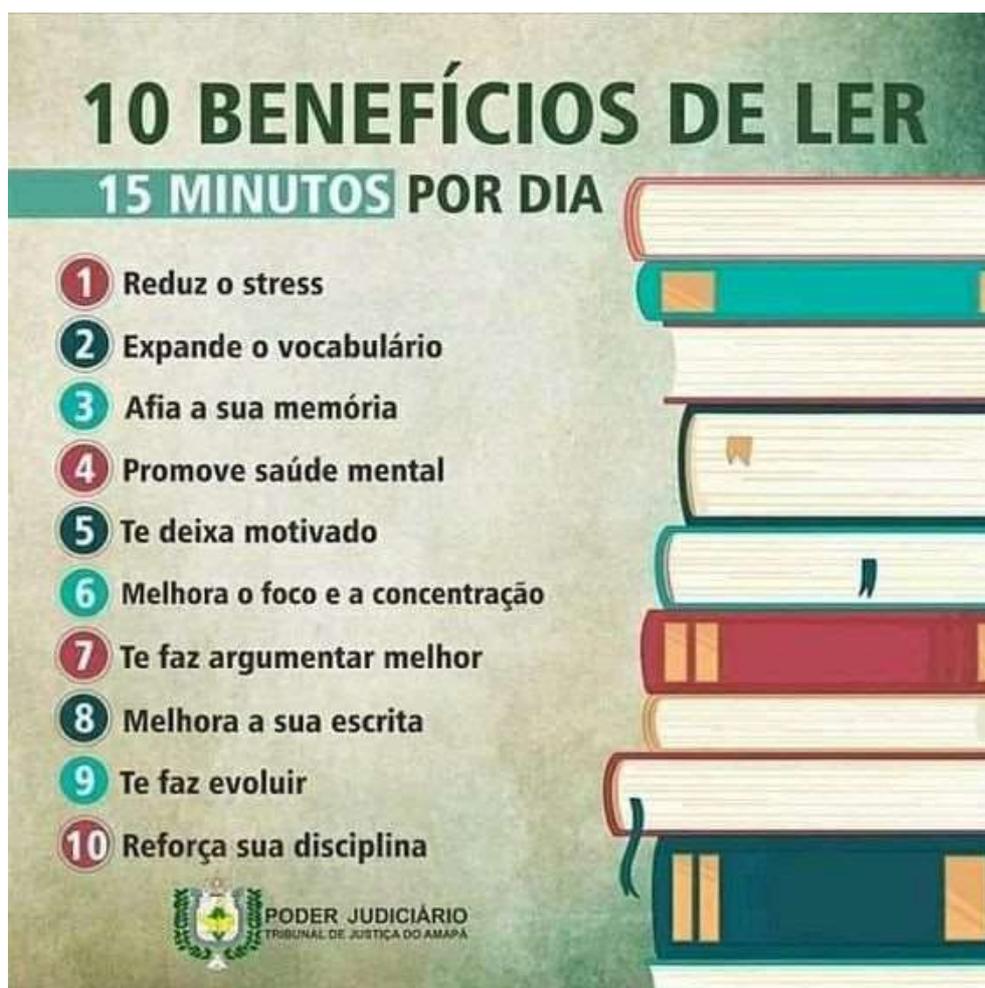


Fonte: <https://blogdoenem.com.br/tipos-de-grafico-e-interpretacao-analise-grafica-para-o-enem/> Acesso em: 7 dez. 2023.

1. Qual é a sua atividade de lazer preferida? Minha atividade preferida é \_\_\_\_\_
2. Agora pergunte ao seu colega e escreva a resposta dele.  
A atividade preferida de \_\_\_\_\_ (nome do colega) é \_\_\_\_\_.
3. Que outras atividades poderiam ser incluídas neste gráfico?
4. Duplas apresentam as atividades preferidas e as outras atividades que podem ser incluídas no gráfico.
5. Fazer um novo gráfico que reflita as respostas da turma.

## Atividade 2

Figura 43– Infográfico 10 benefícios de ler 15 minutos por dia.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/29836416275705715/> Acesso em: 7 dez. 2023.

1. O professor usa exemplos na língua alvo, recursos visuais e circunlocução para explicar o significado de algumas palavras desconhecidas como, por exemplo, *reduz, afia, argumentar, evoluir, reforçar*.
2. Em pares os alunos discutem os benefícios da leitura apresentados no infográfico.
  - a) De acordo com o infográfico, os benefícios da leitura são \_\_\_\_\_  
(listar os benefícios)
  - b) Para mim, o maior benefício é \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.

## PROPOSTA 2

**Tema:** Meios de transporte

**Pergunta essencial:** Que objetos geralmente as pessoas esquecem nos meios de transporte?

**Nível de proficiência:** Intermediário

**Recurso autêntico utilizado:** infográfico Achados e Perdidos no Rio Galeão, vídeo sobre a seção de achados e perdidos do metrô de São Paulo e website do metrô de São Paulo.

O que os alunos em nível intermediário médio e alto são capazes de produzir na língua-alvo?

Os falantes no nível intermediário se destacam principalmente por sua habilidade de gerar expressões verbais ao falar sobre assuntos familiares relacionados à vida cotidiana. Eles conseguem reorganizar o conhecimento adquirido para transmitir um significado pessoal. Formulam perguntas simples e lidam com situações básicas de sobrevivência. Sua expressão linguística abrange o nível frásico, desde frases simples até sequências de frases, geralmente no tempo presente. São compreendidos por interlocutores familiarizados com aprendizes não nativos do idioma.

A produção escrita dos alunos em nível intermediário se destaca pela habilidade de atender a exigências práticas de escrita, incluindo mensagens e cartas simples, solicitações de informações e anotações. Adicionalmente, os aprendentes conseguem formular e responder a perguntas simples por meio da escrita. Têm a capacidade de construir com a língua, transmitindo informações e ideias simples em uma sequência de frases pouco elaboradas relacionadas a interesses pessoais e necessidades sociais. Suas composições têm uma predominância de uso do tempo presente.

### Atividades

Figura 44– Infográfico *Achados e Perdidos no Rio Galeão*



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/345721708877248979/> Acesso em: 16 out. 2023

1. Observar o infográfico “Achados e Perdidos no Rio Galeão”. Em pares os alunos vão fazer uma lista em português dos objetos que eles acham que as pessoas mais esquecem nos meios de transporte. Poderão usar dicionário. Os pares vão apresentar sua lista para a turma e ver a frequência com que os mesmos objetos apareceram nas diferentes listas.
2. Assistir ao vídeo *Central de Achados e Perdidos do Metrô*.  
<https://youtu.be/HiAU9jeBV2Q>

Tomar notas para responder a algumas perguntas, tais como:

- a) Onde a central se localiza?
- b) Qual é o horário de funcionamento?
- c) Quantos objetos foram devolvidos aos donos?

d) O que fazer para tentar encontrar um objeto perdido?

Depois os alunos vão visitar a seção de achados e perdidos no site do metrô de São Paulo e comparar as informações do site com as do vídeo.

<http://www.metro.sp.gov.br/sua-viagem/achados-perdidos.aspx>

3. Visitar o site de achados e perdidos de uma das companhias de transporte de sua cidade e responder às seguintes perguntas:
  - a) Onde está localizada a central de achados e perdidos?
  - b) Qual é o horário de funcionamento?
  - c) Qual é o procedimento para tentar encontrar um objeto perdido?

4. Apresentação oral:

Para a apresentação oral os alunos serão divididos em duplas. Deverão preparar com o vocabulário aprendido um pequeno anúncio de 30 segundos como se fossem os responsáveis pela seção de achados e perdidos do aeroporto, rodoviária, metrô de sua cidade. Deverão explicar como funciona o departamento e como o passageiro poderá reaver um objeto perdido. Outra sugestão é falar sobre a seção de achados e perdidos da escola/ universidade onde estudam.

5. Escrita:

Para a apresentação escrita, cada aluno deverá escrever um email para o departamento de achados e perdidos, descrevendo o item deixado para trás e dando informação pessoal para ser contactado caso o objeto seja encontrado.

### **PROPOSTA 3**

**Tema:** Dias da semana

**Pergunta essencial:** Como você se sente durante a semana?

**Nível de proficiência:** Iniciante (baixo, médio e alto)

**Recurso autêntico utilizado:** meme, infográficos

#### **Atividade 1**

Figura 45– Meme *Vou festejar...*



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/202169470762195942/> Acesso em: 7 dez. 2023.

- a) Apresente o meme aos alunos, exibindo a imagem do gato feliz pensando que é sexta-feira e por isso pode sair para festejar, e depois voltando ao perceber que é quinta-feira.
- b) Peça aos alunos para observarem detalhes na imagem que possam indicar o engano do gato.
- c) Divida a turma em grupos e peça que discutam o que acham engraçado no meme e como se identificam com a situação.
- d) Como vocês acham que uma pessoa se diverte às sextas-feiras? Liste algumas atividades que são feitas para festejar que já é sexta-feira.
- e) Cada grupo deve compartilhar suas interpretações com a turma.

## Atividade 2

### Criando Memes

- a) Explique aos alunos o conceito de memes e como eles podem ser usados para transmitir ideias de forma humorística.

- b) Peça aos alunos para criarem seus próprios memes sobre situações engraçadas ou confusões relacionadas aos dias da semana. Os memes podem ser desenhados, escritos ou criados digitalmente, dependendo dos recursos disponíveis.
- c) Os alunos compartilham seus memes com a turma e explicam o contexto por trás de cada um.

### **Atividade 3**

#### Neologismos

- a) Mostre aos alunos os infográficos que apresentam as palavras "sextou", "sabadou" e "segundou" como neologismos.
- b) Peça aos alunos para discutirem o significado dessas palavras e como elas refletem o humor das pessoas em relação aos dias da semana.
- c) Geralmente as pessoas não estão muito animadas na segunda-feira. É isto que o infográfico apresenta? Pedir aos alunos para comentarem.
- d) Fazer um quadro com duas colunas: sexta-feira e segunda-feira. Listar os adjetivos sugeridos pelos infográficos para esses dias da semana. Se quiser, pode ampliar para listas de coisas que podemos fazer nesses dias. "Segunda-feira é dia de .../ Sexta-feira é dia de ...".

Figura 46– Infográfico *Olá. Bom dia. Sextooou.*

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/385198574395393132/> Acesso em: 7 dez. 2023.

Figura 47– Infográfico *Sabadou*.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/25895766601177065/> Acesso em: 7 dez. 2023

Figura 48– Infográfico *Bom dia. Segundou.*

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/8725793021341047/> Acesso em: 7 dez. 2023.

**Atividade 4**

## Emojis e Humor do Dia

Figura 49– Infográfico *Bom dia. Quarta-feira. Reaja com seu humor atual.*Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/844493671952255/> Acesso em: 7 dez. 2023.

a) Mostre aos alunos o infográfico com várias carinhas e peça que escolham uma de acordo com o humor do dia (quarta-feira). Os alunos devem justificar sua escolha, explicando como se sentem naquele dia específico.

b) Substituir as expressões de emoção (emojis) por adjetivos e escrever a lista.

O professor pode utilizar o texto “Significado dos Emojis e Emoticons”<sup>16</sup> para auxiliar os alunos na tarefa. Temos a seguir partes do texto autêntico para ilustrar a atividade.

Figura 50– Significado dos Emojis e Emoticons.

#### **Chorando ou Lagrimando (*Crying Face*)**



Este emoji mostra que o interlocutor está chateado ou magoado com alguma coisa, mas não a ponto de estar desesperado ou histérico.

#### **Olhos de coração (*Smiling Face With Heart-Eyes*)**



É usado para mostrar que o interlocutor está apaixonado por algo ou alguém. Normalmente as pessoas enviam esse emoji como sinônimo de "eu te amo" ou "eu amo isso".

#### **Dormindo (*Sleeping Face*)**



Esse símbolo significa que o interlocutor está com muito sono, sendo o "Zzz" no topo da cabeça do emoji o símbolo que indica sua sonolência.

É usado em duas principais ocasiões: para mostrar que a pessoa está literalmente dormindo (com sono) ou para mostrar o total desinteresse que alguém tem em um assunto por achá-lo muito entediante.

<sup>16</sup> <https://www.significados.com.br/emojis-emoticons/> Acesso em: 7 dez. 2023.

**Rosto suplicante (*Pleading Face*)**

Como o próprio nome já diz, essa imagem é perfeita para as ocasiões em que imploramos por alguma coisa. Esses olhinhos virados para cima lembram os de um bichinho fofo que está pedindo algo para seu dono.

Dependendo da situação, também pode representar tristeza ou culpa.

Fonte: Enciclopédia Significados. Adriano Padilha, s.d

- d) Propor que os alunos, em duplas, confeccionem seu próprio infográfico do humor do dia. Eles podem usar imagens de seus próprios rostos. Os exemplos a seguir podem servir de modelo.

Figura 51– Infográfico *Enquete do dia. Qual seu humor hoje?*



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/18577417205776364/> Acesso em: 7 dez. 2023.



Estas atividades a partir de recursos autênticos acabam auxiliando os alunos na hora de se prepararem para a parte oral do exame Celpe-Bras. Vamos analisar alguns elementos provocadores da prova oral e o roteiro de interação face a face da edição do exame de 2022, observando de que maneira eles se assemelham às propostas apresentadas anteriormente para o trabalho em sala de aula com alunos iniciantes e intermediários.

Figura 53– Elemento Provocador 1 do roteiro de interação face a face. *Aplicativos de Entrega*.

Edição 2022

Aplicativos de entrega

Elemento Provocador 1


**Elemento Provocador**



**Outras Informações**

**Etapa 1** Diga ao examinando:

**1** Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa 2** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

**2** De que trata o material?

**Etapa 3** Siga o Roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.

**3**

1. O que você entende por "demorado"?
2. Qual é a relação entre as imagens dos telefones e a expressão "No meu tempo"?
3. O que mudou nos aparelhos telefônicos nas últimas décadas?
4. Quais são as vantagens e as desvantagens dos aparelhos telefônicos atuais?
5. Além de comida, quais são os produtos mais comprados por aplicativos?
6. Quais produtos você não compraria por aplicativos? Por quê?
7. Fale sobre os hábitos de compra por aplicativos em seu país.
8. E no Brasil, como você percebe/imagina o mercado de compras por aplicativos?

Fonte: Exame Celpe Bras. Edição 2022. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/> Acesso em: 4 nov. 2023.

Figura 54– Elemento Provocador 3 do roteiro de interação face a face. *Cuidados com os animais de estimação*

Interação Face a Face

EDIÇÃO 2022 **Celpe Bras** Cuidados com os animais de estimação Elemento Provocador 3 **INEP**

**Elemento Provocador**

**CUIDADOS COM OS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO**

1. Use o pet em alguma parte de sua rotina. Seja brincadeira e carinho.
2. Não deixe o pet sozinho por períodos longos que possam ser angustiados.
3. Lembre-se de exercitar, apertar e brincar com o animal.
4. Sempre use coleira e identificação para o animal.

**Outras informações**

Pet é uma palavra da língua inglesa comumente usada no Brasil para se referir aos animais de estimação. Tutor é um termo usado para se referir ao proprietário/cuidador do animal de estimação.

**Etapa** Diga ao examinando:

**1** Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

**2** De que trata o material?

Siga o roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.

**Etapa**

**3**

1. Em sua opinião, qual é o objetivo do texto e para quem ele é destinado?
2. Em seu ponto de vista, qual das dicas é a mais importante para cuidar dos animais de estimação? Justifique.
3. Quais outras dicas você acrescentaria ao texto?
4. Você ou alguém conhecido tem algum animalzinho de estimação? Como é sua relação com ele?
5. Em sua opinião, que benefícios podemos ter ao cuidar de um animal de estimação?
6. Em sua cultura/seu país, é comum as pessoas possuírem animais de estimação? Comente.
7. Em seu país, há campanhas de orientação sobre cuidados com os animais de estimação? Comente.
8. Em sua opinião, é comum no Brasil as pessoas possuírem animais de estimação? Comente.

Fonte: Exame Celpe Bras. Edição 2022. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/> Acesso em: 4 nov. 2023.

Figura 55 – Elemento Provocador 12 do roteiro de interação face a face. *Maratonar*.

Interação Face a Face

EDIÇÃO 2022 **Celpe Bras** | Maratonar | Elemento Provocador 12 **INEP**

**Elemento Provocador**

**Outras informações**

**Etapa 1** Diga ao examinando:  
**1** Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa 2** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:  
**2** De que trata o material?

**Etapa 3** Siga o Roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.  
**3**

1. De acordo com a tirinha, quais são os sentidos de "maratonar"?
2. O que indica as reações da "VÓ", na tirinha?
3. O hábito de "maratonar" séries pode trazer algum malefício para a saúde? Explique.
4. Que dicas você daria para quem passa o fim de semana "maratonando" uma série?
5. Com qual das personagens da tirinha você se identifica? Por quê?
6. Em seu país, as pessoas passam muito tempo diante da televisão? Comente.
7. E no Brasil, como você imagina/percebe a relação das pessoas com a televisão?
8. Qual tipo de produto televisivo você "consome"?

Fonte: Exame Celpe Bras. Edição 2022. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/> Acesso em: 4 nov. 2023

Figura 56– Elemento Provocador 16 do roteiro de interação face a face. *Pratique Sustentabilidade*.

Edição 2022

Celpe Bras

Pratique sustentabilidade

Elemento Provocador 16

INEP

Interação Face a Face

**Elemento Provocador**

QUE TEMPO PREENHE O BATERIA DO CELULAR?  
DE 1 A 10

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

PRATIQUE SUSTENTABILIDADE TODOS OS DIAS!

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

QUANTO TEMPO LEVA A ESCALADA?  
DE 1 A 10

**Outras informações**

**Etapa 1** Diga ao examinando:

1 Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa 2** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

2 De que trata o material?

**Etapa 3** Siga o Roteiro, fazendo adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. Por que se fala tanto em sustentabilidade nos dias de hoje?
2. Você se preocupa com a questão da sustentabilidade? Por quê?
3. Quais dicas apresentadas no material chamaram a sua atenção? Comente.
4. Quais outras dicas poderiam ser acrescentadas no material?
5. Qual dessas dicas você já pratica? Comente.
6. E qual delas você teria mais dificuldade de praticar? Por quê?
7. O que você pensa sobre as práticas brasileiras de sustentabilidade?
8. A questão da sustentabilidade é uma preocupação das pessoas em seu país? Comente.

Fonte: Exame Celpe Bras. Edição 2022. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/> Acesso em: 4 nov. 2023

Ao traçar uma linha comparativa entre as atividades comunicativas propostas e os elementos provocadores do exame oral do Celpe-Bras, fica evidente que as atividades, ao explorar situações cotidianas por meio de memes e infográficos, não apenas aprimoram as competências linguísticas dos candidatos, mas também promovem a capacidade de se expressarem de maneira autêntica e contextualizada. Os elementos provocadores - exemplificados nas figuras 53, 54, 55 e 56 - são constituídos por textos autênticos compostos predominantemente por imagens e pouco texto escrito, assemelhando-se, assim, aos infográficos e memes explorados. O trabalho com o neologismo “Sextou” presente no infográfico serve de base para o neologismo “Maratonou” presente no elemento provocador 12.

A abordagem comunicativa adotada nesse contexto demonstrou ser um caminho promissor para o desenvolvimento integral das habilidades linguísticas e comunicativas dos aprendizes de língua portuguesa como língua estrangeira. Portanto, fica claro que a abordagem comunicativa não é apenas uma estratégia preparatória para o Celpe-Bras, mas

uma fundação para o desenvolvimento global das habilidades comunicativas em língua estrangeira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas segue ciclos de ascensão, estabilidade e queda e, apesar de o relatório da *Modern Language Association of America* mostrar um declínio nas matrículas dos cursos de língua em instituições de ensino superior, os números no estado da Flórida mostram programas de português em expansão.

Existe um claro reconhecimento do Governo Federal de que não há suficientes falantes de português em posição militar e diplomática e que, se os Estados Unidos quiserem manter sua posição de liderança mundial no cenário sociopolítico e econômico, precisa investir em uma sociedade multilíngue e precisa equipá-la para um mundo globalizado. Nessas situações de comunicação de alto risco, a aquisição de vocabulário é fundamental para atingir altos níveis de proficiência. No entanto, para que isso aconteça, os programas de ensino de português precisam de materiais e de uma pedagogia mais inovadora do trabalho com vocabulário que reflitam esta necessidade de atingir níveis de proficiência cada vez mais altos, começando nas séries iniciais. A implementação desses programas exige materiais didáticos que auxiliem os professores, os quais frequentemente recorrem aos livros didáticos como solução para suas aulas. Portanto, o ensino de vocabulário proposto por esses materiais terá um impacto direto no sucesso dos professores e dos alunos.

Esta Tese contemplou a análise de três livros didáticos usados em escolas e universidades americanas para ensinar PLE a alunos iniciantes e intermediários e levantar questões sobre o espaço reservado para o ensino do vocabulário nesses materiais. Para isso, adotamos quatro critérios de análise: como se deu a escolha das palavras a serem ensinadas ao longo das unidades do LD, que técnicas são usadas para apresentar o novo vocabulário, se as atividades contribuem para o uso do português em situações autênticas e se o trabalho com vocabulário expande a experiência de uso da língua.

A partir, então, de uma observação mais atenta das atividades propostas, podemos concluir que os três LDs dedicam um espaço especial para o ensino de vocabulário e apresentam muitas opções de atividades para que ocorra o aprendizado, mas elas não seguem uma linha de complexidade: as unidades não dialogam entre si e acabam sendo completamente independentes, as atividades para ensino de vocabulário dentro de cada unidade também não se relacionam, e temos a impressão de que não estabelecem uma progressão para desenvolver o vocabulário do aprendiz.

Ao examinar os materiais didáticos que compõem o corpus desta pesquisa, é possível constatar que, por vezes, apresentam atividades cuja autenticidade pode ser questionada, pois parecem basear-se em inferências e conjecturas dos próprios autores, o que pode não simular de maneira adequada situações de comunicação autênticas. Tais atividades tendem a criar cenários hipotéticos que podem não refletir fielmente os aspectos culturais, as perspectivas e as nuances do vocabulário empregado pelos falantes nativos em contextos naturais de comunicação. Além disso, esse tipo de abordagem pode induzir a um processo de aprendizagem mais mecânico e superficial, limitando o desenvolvimento de habilidades críticas e da capacidade de adaptação necessária para uma comunicação genuinamente eficaz. Em contrapartida, há indícios de que materiais autênticos e atividades ancoradas em contextos e documentos reais possam proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa, motivando os estudantes a utilizar a língua-alvo de maneira criativa e proficiente em diversas situações comunicativas do cotidiano.

Além disso, os autores dos três materiais dizem que usam a abordagem comunicativa como base para a elaboração das atividades, mas o que pudemos verificar foi a presença de uma mistura de abordagens com objetivo de promover as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Acreditamos existir, nos três livros, uma compreensão limitada do que é a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, porque as atividades em grupos acabam sendo uma roupagem para os mesmos exercícios de simulação, mímica e repetição oferecidos pelo método audiolingual. Exercícios estruturais com repetição de modelo, listas de palavras com sua tradução para o inglês, vocabulário descontextualizado algumas vezes servindo de pretexto para exercícios de gramática são modelos que se repetiram em *Muito Prazer: Fale o português do Brasil*, *Ponto de Encontro: Portuguese as a world language* e *Bate-Papo, an introduction to Portuguese*, não constituindo, portanto, exemplos de atividades com abordagem comunicativa.

A habilidade lexical envolve a compreensão das palavras em termos de sua estrutura fonológica, morfossintática e de suas conexões semânticas com outros elementos lexicais presentes na língua. Essa habilidade leva a uma competência comunicativa por parte do aprendente, mas em nenhum dos três livros analisados houve uma preocupação em elaborar atividades que ajudassem o aluno a manipular as palavras ou fazer associações, ficando apenas no reconhecimento do significado e ortografia. Podemos notar, também, que, dentre as condições que os estudiosos da área apontam como fundamentais para aprendizagem de vocabulário, só a repetição é evidenciada nos três LDs, mas essas repetições são mais frequentes ao longo da mesma unidade.

Entendemos que limitações podem surgir nesta Tese, como, por exemplo, o contexto de uso dos livros didáticos ser o contexto de PLE nos Estados Unidos. Ademais, a pesquisa pode vir a ficar desatualizada devido ao desenvolvimento rápido de novas atividades, principalmente no livro *Bate-Papo: an Introduction to Portuguese* por ser um material *on-line* e facilmente reformulado. Limitar a pesquisa aos livros didáticos pode não capturar totalmente a diversidade de estratégias utilizadas para o ensino de vocabulário. Da mesma forma, recursos *on-line*, materiais autênticos e práticas de sala de aula específicas não foram levados em consideração nesta pesquisa, o que pode ter resultado em uma visão parcial do cenário educacional.

Ao analisarmos os materiais didáticos atualmente disponíveis no mercado para o ensino de Português como Língua Estrangeira, buscamos identificar os princípios pedagógicos já estabelecidos nessas obras. Com base nesse ponto de partida, propomos o desenvolvimento de novas atividades orientadas para a comunicação. Esses novos recursos didáticos terão como objetivo auxiliar os alunos a atingirem os níveis de proficiência necessários para participarem de forma efetiva em comunidades multilíngues, tanto no âmbito nacional quanto no cenário internacional.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. **World Readiness Standards for Learning Languages**. Disponível em: <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages/>. Acesso em: 23 set. 2023.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. **ACTFL Proficiency Guidelines**. Disponível em: <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/english/>. Acesso em: 23 set. 2023.

AMERICAN ORGANIZATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE. Disponível em: <http://www.aotpsite.net/>. Acesso em: 23 set. 2023.

BAIÃO, F. **O ensino do léxico em material didático de português língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-4, 1980.

CASLS. **What Proficiency Level do High School Students Achieve?** Report by Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon, 2010. Disponível em: <http://casls.uoregon.edu>. Acesso em: 10 set. 2023.

CELPE-BRAS. **Publicado edital do Celpe-Bras 2024-1**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/celpe-bras/publicado-edital-do-celpe-bras-2024-1> . Acesso em: 10 fev. 2024.

CELPE-BRAS. **Acervo**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/> . Acesso em: 10 fev. 2024.

COOK, G. Discourse. *In*: LANGUAGE teaching: a scheme for teacher education. Oxford: Oxford University Press, 1989.

COOK, V. Second language acquisition from an interactionist perspective. **International Studies Bulletin**, v. 6, n. 1, p. 93-111, 1981. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/ISB1981.htm> . Acesso em: 10 set. 2023.

CORREA, L. O Ensino do Vocabulário para Aprendizes de Português Língua Estrangeira. **Verbum**, v. 7, n. 2, p. 74-86, 2018.

Critical Language Scholarship. Disponível em: <https://clscholarship.org/> . Acesso em: 20 jan. 2024.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: [s.n.], 1995. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/pleb/ywab/#p=1> . Acesso em: 23 set. 2023.

DA SILVA, E. **Bate-Papo, an introduction to Portuguese**. [S. l.: s.n., 2019]. Creative Commons Attribution. Disponível em: <https://uw.pressbooks.pub/batepapo> . Acesso em: 20 abr. 2023.

DAVIS, M. Vocabulary Range and Text Coverage: Insights from the Forthcoming Routledge Frequency Dictionary of Spanish. In: EDDINGTON, David (ed.). **Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005. p. 106-115.

DE AZEVEDO, B. **Reading and vocabulary instruction: analyzing vocabulary activities in EFL textbooks and undergraduate professors' and learners' perceptions on the role of vocabulary in reading comprehension**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DE AZEVEDO, B.; BRAGA TOMITCH, L. M. Uma abordagem de análise de livros didáticos de língua estrangeira: estabelecendo relações entre leitura e léxico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 462–484, 2019. DOI: 10.14393/DL38-v13n2a2019-2. Disponível em: [\https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/45110\](https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/45110) . Acesso em: 24 ago. 2023.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Aprendendo português no Brasil: o comunicativo e o estrutural nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, [S. l.], v. 17, n. 21, p. 99-113, dez. 1997. ISSN 2359-0076. Disponível em: [\http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/4601\](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/4601) . Acesso em: 25 ago. 2023. doi:10.17851/2359-0076.17.21.99-113.

EHSANZADEHSORATI, Seyedjafar. **A corpus-driven approach toward teaching vocabulary and reading to English language learners in U.S.-based K-12 context through a mobile app**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Florida International University, Miami, 2018.

FERNANDES, G. *et al.* **Muito prazer: fale o português do Brasil**. São Paulo: Disal, 2008.

FLORIDA STATE UNIVERSITY. **CPALMS Where Educators Go for Bright Ideas**. Disponível em: [\https://cpalms.org/Homepage/index.aspx\](https://cpalms.org/Homepage/index.aspx) . Acesso em: 5 maio 2023.

FOLSE, K. **Academic word lists: what every teacher needs to know**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2020. E-book Kindle.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O Conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015. Disponível em: [\https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360\](https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360) . Acesso em: 13 set. 2023.

GATTOLIN, Sandra R. Buttros. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: [\https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/362110\](https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/362110) . Acesso em: 30 ago. 2023.

GASS, S. Discussion: Incidental Vocabulary Learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, n. 2, p. 319-333, 1999. Disponível em: [\https://www.jstor.org/stable/44486442\](https://www.jstor.org/stable/44486442) . Acesso em: 23 set. 2023.

HIRSH, D.; NATION, P. What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Foreign Language Learners. **Reading in a Foreign Language**, v. 8, n. 2, p. 689-696, 1992.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. 1972. Disponível em: [\https://www.studocu.com/it/document/sapienza-universita-di-roma/sociologia/hymes-1972-pdf/30936198\](https://www.studocu.com/it/document/sapienza-universita-di-roma/sociologia/hymes-1972-pdf/30936198) . Acesso em: 10 ago. 2023.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. **The Flagship Program**. Disponível em: [\https://www.iie.org/programs/the-language-flagship-2/\](https://www.iie.org/programs/the-language-flagship-2/) . Acesso em: 23 set. 2023.

JOUET-PASTRÉ, C. *et al.* **Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language**. 2. ed. Boston: Pearson, 2012.

LANE, H.B.; ALLEN, S.A. The Vocabulary-Rich Classroom: Modeling Sophisticated Word Use to Promote Word Consciousness and Vocabulary Growth. **The Reading Teacher**, v. 63, p. 362-370, 2010. <https://doi.org/10.1598/RT.63.5.2> Acesso em: 18 maio 2023

LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN STUDIES INSTITUTE AT UNIVERSITY OF GEORGIA. **Portuguese Flagship Program**. Disponível em: [\http://www.portflagship.org/\](http://www.portflagship.org/) . Acesso em: 13 jun. 2023.

LAUFER, B.; ROZOVSKI-ROITBLAT, B. Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. **Language Teaching Research**, v. 19, n. 6, p. 687-711, 2015. <https://doi.org/10.1177/1362168814559797>. Acesso em: 18 maio 2023.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem**. Pelotas: [s.n.], 2000. v. 1, p. 15-44

LEFFA, Vilson Jose; ILARA, Valesca Brasil. O Ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson Jose; ILARA, Valesca Brasil (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 3-206. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

LEIRIA, I. **Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001. Disponível em: [\http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por-autor.html?aut=1636\](http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por-autor.html?aut=1636) . Acesso em: 26 set. 2023.

LUSIN, N. *et al.* **Enrollment in Languages Other than English in the U.S Institutions of Higher Education, Fall 2021**. Modern Language Association of America, 2023. Disponível em: <https://www.mla.org/content/download/191324/file/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-US-Institutions-of-Higher-Education-Fall-2021.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2023.

MATAMOROS-GONZALEZ, J. A. *et al.* English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 7, n. 11, p. 965–973, 2017. <https://doi.org/10.17507/tpls.0711.04>. Acesso em: 12 set. 2023

MEARA, P. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. **Language Teaching and Linguistics: Abstracts**, v. 13, p. 221-246, 1980.

NATION, P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? **The Canadian Modern Language Review**, v. 63, n. 1, p. 59-82, 2006.

NEVES, Maria H. M. **Como as palavras se organizam em classes**. 2017. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Como-as-palavras-se-organizam-em-classes.pdf> Acesso em: 25 out. 2023.

OHIO DEPARTMENT OF EDUCATION. **Model Curriculum for World Languages and Cultures**. Disponível em: <https://education.ohio.gov/Topics/Learning-in-Ohio/Foreign-Language/Model-Curriculum-for-World-Languages-and-Cultures> . Acesso em: 13 jun. 2023.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 53–69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645255> . Acesso em: 1 out. 2023.

RACILAN, Marcos. **Leitura Comunicativa? A Abordagem Comunicativa nos Livros Didáticos de Leitura Instrumental em Língua Inglesa**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta\\_121\\_140/Marcos\\_Racilan.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_121_140/Marcos_Racilan.pdf). Acesso em: 01 out. 2023.

RAMOS, A. Língua Adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, p. 233-267, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207> . Acesso em: 5 fev. 2023.

REVELL, J. **Teaching Techniques for Communicative English**. Londres: Collins, 2011. E-book Kindle.

RICHARDS, J.; ROGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf> . Acesso em: 23 set. 2023.

RODRIGUES, A. **Como desenvolver a competência lexical nas aulas de Português e Latim no ensino secundário?** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Porto, Porto, 2015.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: Strategies and goals. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 635-651.

SCARAMUCCI, M. *et al.* Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. *In*: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

SCOTT, J.; SKOBEL, B; WELLS, J. **The word-conscious classroom: building the vocabulary readers and writers need**. California: TextProject Inc., 2016.

SUN, Y.; DANG, T. Vocabulary in High School EFL textbooks: texts and learner knowledge. **System**, v. 93, Oct. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X2030049X> . Acesso em: 7 jul. 2023.

THE UNIVERSITY OF TEXAS IN AUSTIN. **Portuguese Flagship Program**. Disponível em: <https://liberalarts.utexas.edu/pfp/> . Acesso em: 23 set. 2023.

TRAVAGLIA, L.C. **O Estudo de Vocabulário**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

UTAH STATE BOARD OF EDUCATION. **Why Immersion**. 2021. Disponível em: <https://www.schools.utah.gov/file/351ec463-12e7-4394-9670-b653da613c22> . Acesso em: 7 jun. 2023.

VALLE, G.; DOS SANTOS, D. Léxico e cultura no livro didático de PLE: uma proposta de análise. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, v. 2, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/repli/article/view/195113> . Acesso em: 25 maio. 2023.

WALSH, M. **The relationship between word consciousness and vocabulary growth and achievement in fourth and fifth graders**. 2014. Disponível em: <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=diss>. Acesso em: 7 jun. 2023.

WEBB, S.; NATION, P. **How Vocabulary is Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2017. E-book Kindle.

ZIMMERMAN, C.B. **Word Knowledge: a vocabulary teacher's handbook**. Oxford: Oxford University Press, 2009.