



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Nathalia Bernardo Mazzini

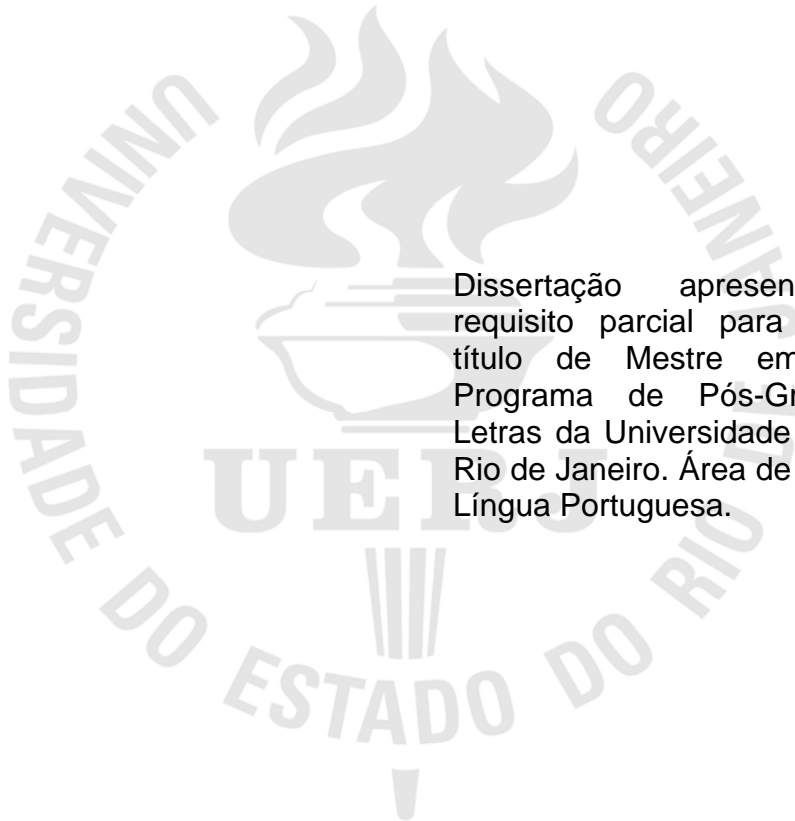
**Aproximações entre Quadro Europeu Comum de Referência
(QECR) e livros didáticos de português para estrangeiros – novas
perspectivas?**

Rio de Janeiro

2016

Nathalia Bernardo Mazzini

Aproximações entre Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) e livros didáticos de português para estrangeiros – novas perspectivas?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro

Rio de Janeiro

2016

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

M477 Mazzini, Nathalia Bernardo.
Aproximações entre Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e livros didáticos de português para estrangeiros: novas perspectivas? / Nathalia Bernardo Mazzini. – 2016.
106 f.: il.

Orientador: Alexandre do Amaral Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Compêndios para estrangeiros – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 4. Livros didáticos – Avaliação – Teses. I. Ribeiro, Alexandre do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-054.6(075)

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

Assinatura

Data

Nathalia Bernardo Mazzini

Aproximações entre Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) e livros didáticos de português para estrangeiros – novas perspectivas?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 29 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro (Orientador)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Claudio Cezar Henriques
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Denise Barros Weiss
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro
2016

DEDICATÓRIA

Dedico à minha avó Laura, que me apresentou os livros e as letras.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, que, primeiramente, despertou-me o interesse pela área por meio do projeto de iniciação à docência e, posteriormente, depositou sua confiança em mim para construir este trabalho. Agradeço pelo apoio, suporte, amizade e paciência.

Aos meus pais, pela dedicação constante e imensurável carinho, por serem meu exemplo de vida.

Às minhas amigas, Bruna, Mariana, Natalia, Kamila, Lory, entre tantas outras, por me ouvirem, pelas palavras de amizade, por me levantarem quando eu não tinha mais forças, por existirem.

Às mestrandas pelo trabalho em equipe e, especialmente, à Débora e à Rachel por compartilharem das angústias e me fornecerem fontes bibliográficas valiosas.

A todos os mestres que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse aqui hoje, presenteando a mim e a outros alunos com conhecimento e inspirando as novas gerações.

Aos meus cachorros por sempre estarem, literalmente, ao meu lado.

yo sé de una región cerril cuyos bibliotecarios repudian la supersticiosa y vana costumbre de buscar sentido en los libros y la equiparan a la de buscarlo en los sueños o en las líneas caóticas de la mano...

Jorge Luis Borges

RESUMO

MAZZINI, Nathalia Bernardo. *Aproximações entre Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e livros didáticos de português para estrangeiros: novas perspectivas?* 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Em meio a um contexto de internacionalização da língua portuguesa em que, cada vez mais, são discutidos parâmetros internacionais na área de ensino de línguas, entre outros, são relevantes estudos que procurem entender as tendências do ensino de português para estrangeiros. Esta dissertação trata de possíveis articulações entre os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (QECR), em sua dimensão comunicativa, e a produção de livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros. Para melhor atender aos propósitos deste estudo, que consiste em contrapor os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros ao Quadro Europeu Comum de Ensino de línguas, considerou-se a pesquisa descritivo-documental a partir de uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais indicada. Assim, parte da análise de quatro livros de português para estrangeiros, destinados ao nível elementar e produzidos ou revistos após a criação do QECR. Este estudo exploratório busca responder (1) como a história da implantação do português no Brasil e as diferentes metodologias de ensino se relacionam com as tendências e os desafios atuais na produção de materiais didáticos no Brasil; (2) em que medida os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros tomam como referência princípios para o ensino de línguas estrangeiras modernas e como se relacionam com o ensino de língua materna e (3) se e como os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros se associam a padrões internacionais de ensino de línguas e contemplam as orientações do QECR em suas atividades. A análise do material evidenciou a dificuldade de se propor sequências de atividades comunicativas, uma vez que estas dependem de diversas outras competências que se complementam formando uma rede complexa, descrita no QECR e ainda explorada de forma deficiente pelos autores de livros didáticos.

Palavras-chave: Livro Didático. Português para Estrangeiros. Quadro Europeu Comum de Referência.

RESUMEN

MAZZINI, Nathalia B. *Similitudes entre el MCER y libros didácticos de portugués para extranjeros: ¿nuevas perspectivas?* 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

En medio de un contexto de la internacionalización del idioma portugués en el que, cada vez más, se discuten las normas internacionales en la enseñanza de idiomas, entre otros, son pertinentes los estudios que tratan de comprender las tendencias de la enseñanza de portugués para extranjeros. Esta tesis se ocupa de los posibles vínculos entre los descriptores del Marco Europeo Común de Referencia para la enseñanza de idiomas (MCER), en su dimensión comunicativa, y la producción de textos en portugués de Brasil a los extranjeros. Para servir mejor a los fines de este estudio, que consiste en contrastar los libros didácticos de portugués del Brasil para extranjeros con el Marco Común Europeo de Enseñanza de Idiomas, considerando la investigación documental descriptiva de un análisis cualitativo y tratamiento de datos como la más adecuada. Así que parte del análisis de cuatro libros de portugués para extranjeros, para el nivel de primaria y producidos o revisados después de la creación del Marco Europeo de Referencia. Este estudio exploratorio pretende dar respuesta a (1) como la historia de implementación del portugués en Brasil y las diferentes metodologías de enseñanza se relacionan con las tendencias y los retos actuales en la producción de materiales de enseñanza en Brasil; (2) el grado en el que libros didácticos de portugués de Brasil para el público extranjero llevan como referencia principios para la enseñanza de idiomas modernos y cómo se relacionan con la educación de lengua materna (3) si y cómo los libros de texto de portugués de Brasil para extranjeros se asocian con las normas internacionales de la enseñanza de idiomas e incluyen las directrices del MCER en sus actividades. El análisis del material mostró la dificultad de proponer secuencias de tareas de comunicación, ya que éstas dependen de varias otras habilidades que se complementan entre sí formando una red compleja, descritas en el MCER y poco exploradas por los autores de libros didácticos.

Palabras clave: Libro Didáctico. Portugués para extranjeros. Marco Común Europeo de Referencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Gramática da língua portuguesa de João de Barros	23
Figura 2 –	Níveis de proficiência	60
Quadro 1 –	Níveis Comuns de referência: escala global	60
Quadro 2 –	Atividades de texto para texto	67
Quadro 3 –	QECR: Amplitude de vocabulário	68
Quadro 4 –	QECR: Domínio de vocabulário	68
Quadro 5 –	QECR: Correção gramatical	69
Quadro 6 –	QECR: Domínio fonológico	70
Quadro 7 –	QECR: Domínio ortográfico	70
Quadro 8 –	QECR: Adequação sociolinguística	71
Quadro 9 –	QECR: Fluência na oralidade	74
Quadro 10 –	QECR: Precisão proposicional	74
Quadro 11 –	Características gerais de livros didáticos de português para estrangeiros	80
Quadro 12 –	Descritores da competência linguística	86
Figura 3 –	Atividade vocabulário	87
Figura 4 –	Atividade expressões idiomáticas	88
Figura 5 –	Atividade fonológica	89
Quadro 13 –	Descritores da competência sociolinguística	90
Figura 6 –	Atividade convite	91
Figura 7 –	Atividade transporte público	93
Quadro 14 –	Descritores da competência pragmática	94
Figura 8 –	Atividade diálogo no consultório	95

Figura 9 –	Atividade diálogo sobre as férias	96
Figura 10 –	Atividade de produção oral	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD	Livro Didático
MD	Material Didático
PLNM	Português Língua Não Materna
PLE	Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
LE	Língua Estrangeira

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA ELABORAÇÃO, SELEÇÃO E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	18
1.1	O surgimento dos materiais didáticos no ensino do português no e do Brasil	19
1.2	Contextualização e caracterização das condições de implantação do ensino de português	27
1.3	Concepções e dimensões norteadoras da organização, seleção de materiais didáticos	31
1.4	Panorama político constitutivo das orientações para o ensino de português e elaboração/seleção de materiais didáticos	40
1.4.1	<u>Avanços das discussões no campo dos estudos de língua e suas influências na elaboração de LD</u>	50
2	O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA ENSINO DE LÍNGUAS COMO MATRIZ INSPIRADORA PARA A SELEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	57
2.1	O QECR, suas concepções e orientações quanto às competências e habilidades.....	65
3	METODOLOGIA.....	75
3.1	Etapas da pesquisa	76
4	ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1	As competências presentes nas atividades dos livros didáticos analisados	85
	CONCLUSÃO	98
	REFERÊNCIAS.....	101

INTRODUÇÃO

A demanda pelo ensino de português do Brasil para estrangeiros dentro e fora do país intensificou-se nos últimos anos, fato que veio provocando um aumento da oferta de aulas do idioma em diversas instituições de ensino. Como consequência, ampliaram-se a procura por espaços de formação profissional especializada na área e a necessidade de desenvolvimento de materiais didáticos para estrangeiros.

Autores como Meyer (2015) e Barbosa (2013) têm se ocupado em traçar mais profundamente razões para o recorrente aumento dos investimentos de todos os tipos na área de português para estrangeiros. Segundo os autores, tais razões estão relacionadas, em grande parte, a fatores de caráter político, incluindo convênios entre universidades brasileiras e estrangeiras e programas de incentivo à capacitação profissional em território estrangeiro. Outra justificativa pode ser a visibilidade que o Brasil ganhou no cenário internacional ao sediar importantes eventos esportivos.

Tais circunstâncias não somente implicam o oferecimento de cursos de português para estrangeiros, formação de professores especializados e produção de materiais didáticos, mas exigem a revisão e readequação de parâmetros de planejamento de curso, avaliação da aprendizagem etc. Nesse sentido, um fato que tem chamado à atenção é a utilização do *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*¹ como base para a organização e planejamento de cursos livres e para a elaboração de materiais didáticos nesta área. Tem-se como hipótese que tal ocorrência deva-se ao fato de que (1) não há parâmetros oficiais específicos para o ensino, avaliação e produção de materiais didáticos a serem utilizados conjuntamente no Brasil; (2) muitos estrangeiros, em grande parte vindos da Europa, precisam de certificações de conclusão de curso que tenham reconhecimento e equivalência internacional.

O QECR contribui em muito para o ensino de LE ao indicar os níveis referentes à proficiência dos aprendizes, por meio de descrições extensas das competências, envolvidas no processo de aprendizagem de línguas, sem determinar

¹ Documento europeu que visa a padronizar o entendimento sobre os níveis de proficiência, nas principais línguas europeias, de alunos não falantes nativos. O QECR detalha níveis de proficiência e suas etapas, podendo contribuir para a avaliação da aprendizagem de línguas, produção de materiais e ensino.

explicitamente a abordagens ou metodologias de ensino específicas. Entretanto, não se limita apenas a esta função, uma vez que estimula a reflexão de professores, de forma a levá-los a repensar a prática docente e tomar conhecimento de teorias mais recentes no ensino de línguas.

Apesar de ser um documento de referência europeu e de ter sido pensado por professores e pesquisadores da Europa, tem influenciado outros países, como o Brasil, devido à necessidade de parâmetros internacionais de ensino-aprendizagem para aprendizes de língua estrangeira (LE). Além disso, é importante salientar que ainda há pouca produção científica sobre o QECR, no que se refere ao ensino de português do Brasil, não tendo sido encontrada nenhuma que o relacione, diretamente, à produção de materiais didáticos de PLE.

A partir da escolha do livro didático de português para estrangeiros como objeto desta dissertação, optou-se por correlacioná-lo ao QECR, devido à sua potencialidade para embasar reflexão sobre diversas dimensões do ato comunicativo. Isto é, tendo em vista que muitos livros didáticos se propõem a seguir uma abordagem comunicativa, o quadro, além de ter reconhecimento internacional, apresenta descrições detalhadas do processo comunicativo, tem muito a contribuir para os estudos sobre português língua estrangeira (PLE).

Segundo Oliveira e Furtoso (2009), acredita-se que, no Brasil, a produção de livros didáticos de português para estrangeiros foi ampliada, nos últimos dez anos, em função da já mencionada abertura cultural e comercial do Brasil, levando o aumento da demanda de alunos que buscam aprender o português como segunda língua ou língua estrangeira². Em consequência disto, houve um maior direcionamento da produção científica para a área, justificando, assim, uma maior variedade e uma melhor qualidade dos materiais produzidos.

Os professores, contudo, ainda parecem insatisfeitos em relação à qualidade dos livros didáticos (LD) e suas relações com a língua portuguesa em uso. Supõe-se, assim, que este panorama revele a, ainda presente, dificuldade em se discernir o espaço do material didático e das práticas pedagógicas.

Considerando estas implicações, esta pesquisa toma como objeto de estudo o livro didático de português do Brasil para estrangeiros e propõe-se a investigar as possíveis articulações entre os descritores do QECR, em sua dimensão

² O conceito de português língua estrangeira refere-se à aprendizagem do português em contexto de não imersão, enquanto o conceito de português como segunda língua retrata a aprendizagem em contexto de imersão.

comunicativa, e a produção de livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros, tomando como referência livros de português para estrangeiros de nível elementar, produzidos ou revistos após a criação do QECR.

Para tal, será traçado um quadro histórico sobre o ensino de português para estrangeiros e a produção de materiais didáticos para este público utilizados no Brasil, com vista a entender critérios e tendências da produção de livros didáticos, especialmente, em suas relações com o ensino de português para estrangeiros. Para isso, pretende-se revisitar, brevemente, a história do ensino de português para estrangeiros no Brasil, associando-a a produção contemporânea de materiais didáticos.

Este estudo, para tal fim, foi organizado de modo a discutir questões referentes às práticas de ensino e à produção de materiais didáticos a partir dos seguintes eixos temáticos: “contextualização e caracterização das condições de implantação do ensino de português no Brasil”, “concepções e dimensões norteadoras da organização, seleção e utilização de materiais didáticos”, “panorama político constitutivo das orientações atuais para o ensino de português”, “estudos de língua e suas influências na elaboração de LD”, “concepções e orientações do QECR quanto às competências e habilidades”.

No que se refere às questões do presente estudo, tem-se: (1) como a história da implantação do português no Brasil e as diferentes metodologias de ensino se relacionam com as tendências e os desafios atuais na produção de materiais didáticos no Brasil; (2) em que medida os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros tomam como referência princípios para o ensino de línguas estrangeiras modernas e como se relacionam com o ensino de língua materna; (3) se e como os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros se associam a padrões internacionais de ensino de línguas e contemplam as orientações do QECR em suas atividades.

Com o intuito de organizar mais claramente as discussões aqui propostas, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro faz parte da fundamentação teórica e refere-se à contextualização histórica, que se inicia nas primeiras experiências de ensino de português para falantes de outras línguas em território nacional. Isto é, a partir da chegada dos portugueses ao território brasileiro e da catequização dos índios, passando pela educação de imigrantes do século XIX e seguindo para os contextos mais atuais. Em virtude do tema da dissertação, foram

priorizados conteúdos históricos referentes à produção e à adaptação de materiais didáticos nestes diferentes séculos.

Para reconhecer o papel dos livros didáticos de português língua não materna (PLNM)³ em diversas épocas, foram utilizados, como referência, estudos historiográficos como o de Júnior Ferreira e Bittar (2004), Batista (2005; 2011) e Franca (1952) que desenharam o contexto de educação jesuítica destinada aos indígenas do Brasil; Lima (2012) e Júnior Ferreira e Bittar (1999), que analisaram o espaço dos negros africanos nas esferas educacionais e sociais; Rosa (2012) e Silva (2004), que abordaram os usos de cartilhas e gramáticas para indígenas, além de Luna (2000), Kreutz (2003) e Pagani (2013), que trataram da vinda dos imigrantes no século XIX e suas influências na educação.

Neste capítulo, foram também utilizados teóricos de ensino e aprendizagem de línguas, com o intuito de discutir alguns dos fatos que foram sendo apresentados. Os principais são Almeida Filho (2009; 2013), Coracini (2011), Dias (2009), Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), Oliveira e Furtoso (2009), Leffa (1998; 2008) e Martinez (2009).

O segundo capítulo dá continuidade à fundamentação teórica e coloca em evidência o QECR e os descritores apontados para o desenvolvimento da competência comunicativa, além disso, fornecerá um breve panorama do ensino de português em escala internacional, destacando o nível de influência que tais documentos podem gerar, como na produção de livros didáticos.

Tomlinson e Masuhara (2013) afirmam que o foco dos pesquisadores da área de material didático (MD) têm sido os princípios para um desenvolvimento efetivo deste. Dessa forma, segundo esses autores, já foram apresentados e estabelecidos em estudos anteriores os princípios e critérios para a avaliação de materiais, procedimentos para a sua adaptação, além de indicações de condutas para o desenvolvimento de materiais de ensino de língua. Portanto, os principais pontos levantados pelos pesquisadores são como avaliar materiais, como adaptá-los, e, por fim, como criá-los.

³ A sigla PLNM é utilizada nesta dissertação, exclusivamente, para abordar o contexto histórico. Optou-se pelo termo, uma vez que este abrange um espectro maior de contextos de ensino de português como língua não materna.

Nesta pesquisa, procurou-se identificar as intervenções políticas e tendências históricas, além das metodologias e teorias que constantemente influenciaram as três etapas apresentadas acima.

Apesar de o livro didático estar presente nas práticas de ensino e aprendizagem há tantos séculos, muito se discute sobre a validade de se adotá-los no ensino de LE e PLE. Coracini (2011) ratifica tal fato quando declara que a importância de tal instrumento oscila e seu lugar na educação se torna constantemente questionado. Sendo assim, as posturas variariam entre a adoção irrefletida do material, considerando o livro um roteiro a ser seguido e detentor de todo o conhecimento, e a rejeição completa deste, defendendo a produção independente do professor, sem levar em consideração que muitos de seus materiais elaborados por professores reproduzem práticas internalizadas dos livros didáticos. (CORACINI, 2011)

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada neste estudo. Optou-se por uma pesquisa descritivo-documental, já que se buscou descrever características de um determinado fenômeno, por meio da observação do objeto livro didático.

Para a realização da pesquisa, elegeram-se quatro livros didáticos da área de níveis elementares, que foram produzidos ou revistos após a criação do QECR. O *corpus* da pesquisa, entendido como o conjunto de atividades presentes no LD, acompanhado pelas orientações que compõem a proposta didático-pedagógica das obras, será analisado com vista a responder às questões do estudo.

No quarto capítulo, intitulado análise dos dados, são apresentados os dados coletados de quatro livros, selecionados conforme critérios detalhados no capítulo. Os dados são apresentados em duas etapas. A primeira pretende contabilizar números de atividades comunicativas em três grandes grupos: atividades de caráter linguístico, sociolinguístico e pragmático. Posteriormente, a segunda etapa analisa de forma mais minuciosa alguns exemplos de atividades retiradas dos livros. Constatando-se, assim, a dificuldade dos autores em produzir atividades que utilizem as competências sociolinguísticas e pragmáticas de forma aprofundada.

A conclusão demonstra que, apesar de haver um favorecimento de atividades que trabalham a construção de textos (orais e escritos) em contextos comunicativos, estas, em geral, não levam o aluno a refletir sobre como suas escolhas linguísticas podem gerar distintos efeitos no discurso. Sendo assim, esta pesquisa pretende

demonstrar que descritores apresentados no QECR são uma fonte inspiradora para a produção de materiais didáticos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA ELABORAÇÃO, SELEÇÃO E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Este capítulo busca identificar e compreender propostas de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de outras línguas, analisando documentos do período que compreende os séculos XVI ao XXI. Entende-se que revisitar o ensino de línguas, suas articulações com as propostas oficiais e as práticas efetivas pode ajudar a compreender o rumo que o ensino de português para estrangeiros vem tomando na atualidade e como esse aparece representado nos livros didáticos.

Ocupa-se em mapear aspectos considerados relevantes para a produção de materiais didáticos no Brasil, específicos para o ensino de português para estrangeiros ou falantes não nativos. Para cumprir tal intento, propõe uma breve passagem pelas contribuições dos jesuítas que foram os responsáveis pelas primeiras propostas de ensino de uma “língua estrangeira” no Brasil. A partir desse mapeamento, acredita-se ser possível criar uma visão mais ampla sobre os caminhos das políticas linguísticas que serviram e têm servido como parâmetro para as ações pedagógicas e produção de materiais de didáticos desde a implantação do português no Brasil até atuais influências do Quadro Europeu Comum de Referência.

Os jesuítas conceberam e estruturaram o ensino de português nas colônias em território brasileiro, onde davam aulas aos indígenas e negros africanos, entre outros. Além disso, contavam com uma proposta didático-pedagógica própria, por meio da Companhia de Jesus que, articulada com as políticas linguísticas de Portugal na época e a realidade linguística por eles enfrentada, orientava a produção de materiais didáticos muito particulares.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve a instauração das aulas régias, cujo contexto ocasionou desafios para a produção e uso de materiais didáticos. Pois, apesar de a nova conjuntura declarar distância entre as suas propostas e a dos jesuítas, utilizava, em parte, seus materiais como referência.

Diferentes momentos políticos ocorreram posteriormente a esse período e, por questões metodológicas e de interesse desta dissertação, nem todos serão diretamente abordados, uma vez que mais importa é relacioná-los com proposições

mais modernas como o Quadro Europeu Comum de Referência em nível internacional e, ainda, o Programa Nacional do Livro Didático, em nível nacional. Essa escolha, porém, não apaga do debate questões históricas relevantes relacionadas ao ensino de português para falantes não nativos, ainda que se possa ser colocado em discussão a forma como entendiam a língua portuguesa (materna ou não materna), uma vez que permitem entender os meandros da produção de materiais didáticos específicos no Brasil.

Por isso, faz-se constante referência às demandas provocadas pela imigração e suas soluções, às dificuldades editoriais, relativas à publicação e utilização de livros didáticos até chegar às políticas linguísticas e educacionais atuais. O percurso histórico também se justifica na medida em que se deseja saber se as concepções e práticas sofreram, ao longo do processo de implantação/imposição da língua portuguesa no Brasil e do seu ensino, mudanças significativas.

Os materiais didáticos, dentre esses os livros com objetivos didáticos, foram alguns dos instrumentos de grande importância utilizados na implantação do português nas terras colonizadas e durante os anos que se seguiram. Na próxima seção será considerado, a partir de uma perspectiva histórica, o papel do material didático, incluindo o livro didático, no ensino de PLN. Visando à articulação entre a implantação do ensino de PLN no Brasil e fatos recentes, propõe-se uma revisão história que começa na colonização da América portuguesa e termina nas ações mais recentes.

1.1 O surgimento dos materiais didáticos no ensino do português no e do Brasil

Nesta seção, busca-se, mais especificamente, caracterizar como a seleção e usos de materiais didáticos nas colônias colaboraram para a instauração do livro didático nas aulas de PLN. Toma-se como elemento de reflexão de que forma a utilização de materiais didáticos acompanha, no contexto brasileiro, as experiências de ensino e de aprendizagem da(s) língua(s), do período da colonização até a atualidade.

As ações linguístico-educacionais que caracterizam o período da colonização portuguesa em terras brasileiras, no século XVI, podem ser marcadas pelos desafios decorrentes da concretização do objetivo de impor e difundir a língua portuguesa no Brasil. Este fato se expande ao contexto de ensino/evangelização de índios e, de forma mais modesta, de africanos escravos que precisavam se comunicar em língua portuguesa. Posteriormente, com a chegada de imigrantes ao Brasil e a necessidade de uma política educacional específica, o contexto de ensino de português como língua não materna se apresenta como uma realidade incontestável. Em cada uma das realidades históricas a serem apresentadas, em maior ou menor grau, encontram-se os desafios para a produção de materiais didáticos eficientes para o atingimento dos objetivos da colonização e da expansão das políticas brasileiras.

Os jesuítas foram os primeiros responsáveis pela educação no *Novo Mundo* e buscaram cumprir esta missão de forma supostamente flexível, com o intuito de garantir a eficácia da evangelização, via de regra, reconhecendo a língua do aprendiz como base para o ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente, dos princípios e crenças cristãs. Em relação à flexibilidade, eram considerados permissivos, uma vez que usavam diversas línguas e mantinham elementos culturais dos povos. Destaca-se aqui o fato de que a permissividade do uso de outras línguas não tinha o objetivo de valorizar a diversidade. Era, ao contrário, uma estratégia adotada pelos padres para conduzir a língua portuguesa a uma posição hegemônica.

Os padres acreditavam que ensinar e enaltecer a língua e a cultura portuguesa era a forma mais fácil de persuadir os indígenas e levá-los a incorporar as práticas cristãs. No entanto, os modelos de pregações por meio de sermões não se enquadravam na realidade brasileira, uma vez que a variedade de línguas e dialetos que circulava era grande e, por conta disso, havia certa dificuldade de compreensão entre as partes, impossibilitando a tradicional arguição religiosa.

Supõe-se que desta dificuldade tenha surgido a busca constante dos padres portugueses pela compreensão das línguas indígenas, acreditando que por meio delas poderiam se fazer entender e divulgar suas mensagens. Surgiram, neste contexto, as chamadas “*arte da língua*”, termo utilizado na época para obras que seguiam o critério de brevidade na apresentação de aspectos gramaticais de línguas e tinham uma função pedagógica (BATISTA, 2005). Algumas das artes da língua

mais conhecidas foram: *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595), por José de Anchieta, que abrangia a língua falada no litoral paulista até as regiões do litoral nordestino, além de a *Arte de gramática da língua brasílica* de Luis Figueira (1687), a *Arte de gramática da língua brasílica da nação kiriri* (1699), por Padre Luís Vincencio Mamiani e a *Arte da língua de Angola*, por Pedro Dias (1697).

Além das gramáticas, diversos materiais foram produzidos para usar como suporte auxiliar na catequização e alfabetização dos índios.

Como resultado dessa política linguística (*catequização dos índios por meio do conhecimento de suas LMs*), houve a produção de catecismos, gramáticas, vocabulários, listas de palavras e dicionários. Um material escrito para servir de subsídio para o ideal de conversão dos nativos para a fé cristã. Pode-se apontar, pelo menos em tese, que essa produção linguística missionária não existiu por ela mesma, pelo interesse dos jesuítas com as línguas descobertas. É uma produção, antes de qualquer coisa, instrumental. (BATISTA, p.124, 2005)

A partir do trecho acima, presume-se que as “artes de gramática” tinham função prioritariamente instrutiva, sendo pensadas como materiais de aprendizagem autônomos. Outros materiais também produzidos, como cartilhas e dicionários seguiam os objetivos didáticos, sendo assim, de caráter funcional.

No prólogo, de uma das gramáticas de Luís Figueira (FIGUEIRA, 1687), há uma retratação pelas possíveis “faltas” e “imperfeições”, justificadas pela imensa dificuldade de descrição devido a pouca informação que se tinha sobre as línguas indígenas e a necessidade da publicação rápida de tais obras, podendo este fato ter prejudicado sua magistralidade.

As gramáticas seguiam, sobretudo, o modelo de descrição greco-latina e renascentista. Dentre as gramáticas citadas, a de Anchieta demonstra ser uma exceção, já que em uma parcela de sua gramática não seguiu tais modelos. Mesmo tendo seguido tendências das descrições gramaticais tradicionais e sendo baseada na comparação entre as línguas, encontram-se exemplos de descrições particulares devido às diferenças estruturais das línguas como: incorporação nominal e verbal, topicalização de adjuntos e a expressão do tempo nos nomes. (BATISTA, 2005)

Segundo Batista (2005, p. 127) as *artes* apresentavam entre si uma estrutura semelhante, enumeradas em

a - tratamento da parte sonora da língua, ortografia e acento; b- descrição das partes do discurso (chamadas de partes da oração) e da estrutura das

palavras das línguas (acidentes da palavra, compostos e derivados); c) um reduzido tratamento da parte sintática.

Esta descrição linguística ocorria, principalmente, por meio de métodos comparativos, que buscavam equivalências entre a língua a ser sistematizada e línguas de conhecimento dos padres como latim, português e espanhol, por exemplo. Pretendia-se, assim, descrever as unidades sonoras da língua também por meio de percepção e contraste com base nas observações e experiências anteriores. A comparação era um procedimento essencial naquele momento histórico, estabeleciam-se paralelos entre: as vestimentas, hábitos, cultura e religião, de modo a determinar as características que diferenciavam cada povo.

A partir disso, as já citadas artes de gramática são compostas por descrições contrastivas entre o português e a língua materna do aprendiz, partindo do idioma luso para afirmar o que existe e o que não existe na língua não materna (LNM). Seguindo a lógica metodológica da época, a descrição era feita inicialmente pelas unidades elementares, as letras, seguindo para a constituição da palavra, para somente depois se trabalhar a oração. Sendo assim, a palavra era a base das gramáticas da época, ocupando um maior espaço nas obras. (BATISTA, 2005)

Os padres utilizavam-se destas gramáticas de forma autodidata para aprenderem uma segunda língua e se comunicarem principalmente com os índios, funcionando para eles como materiais didáticos. Enquanto que o ensino de português para os índios revestiu-se de práticas e materiais inovadores. Pode-se dizer que os livros de catecismo, inicialmente, serviam como materiais didáticos para ensinar língua portuguesa e doutrina cristã. Contudo, as práticas eram adaptadas para garantir proximidade à cultura indígena (SILVA, 2004) (JÚNIOR FERREIRA; BITTAR, 2004).

Rosa (2012) também afirma que a alfabetização dos índios ocorria por meio de cartilhas (ou cartinhas) e que a metodologia era baseada na repetição, sendo a memorização do próprio alfabeto lenta, e por tanto tempo consumido nessa parte, poucos dos aprendizes sabiam sobre o conjunto formado, ou seja, poucos conseguiam ler de fato.

Na intitulada *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre Igreja* (BARROS, 1539), que possui características similares a de uma cartilha, verifica-se a tentativa de alfabetização por meio de ilustrações e de

por meio da ilustração esférica. Além disso, verifica-se que a aprendizagem se dá de modo indutivo, partindo do desafio para na sequência a explicar sistematicamente a formação das sílabas.

Nesse material, pretende-se pregar os preceitos da doutrina cristã, e, por esta razão, busca trabalhar com questões culturais cristãs, como por exemplo, a datas comemorativas cristãs, os meses, os dez mandamentos, os santos e seus encargos.

No que se refere aos materiais empregados na época, utilizavam-se principalmente as *Cartilha de Padre Inácio (FLUL, 2008)* e a *gramática de P. Alvares (FRANCA, 1952)*. Acredita-se que muitas das cartilhas não se distinguiam das utilizadas para falantes nativos em Portugal, sendo estas principalmente de natureza linguística e gramatical. Contudo, a obra didática de João de Barros (1539) pode ter sido influenciada pelas necessidades surgidas no território brasileiro, uma vez que o educador era missionário na época. É perceptível que muitas das preocupações como a de abordar a cultura, utilizar o auxílio visual e organizar logicamente os assuntos são utilizados hoje em livros didáticos de línguas, demonstrando que muito do passado se relaciona com a produção mais recente.

Há comprovações da existência de livros de catecismo escrito no Brasil colônia e traduzidos para a língua africana. Um deles foi escrito pelo jesuíta angolano Manuel de Lima e traduzido para a língua africana pelo padre jesuíta Baltazar Fernandes, intitulado *Doutrina Cristã*, datado no ano de 1580. Além deste, foi encontrado *Catecismo na Língua do Ardas*, do mesmo autor e *Catecismo Brasílico da Doutrina Cristã*, de 1686 (segunda edição), de autoria de “padres doutos da Companhia de Jesus”, este último propunha a ser de uso mais geral. (CASIMIRO, 2005)

Este fato demonstra que já havia uma preocupação em catequizar os negros e muito possivelmente em ensinar, de forma instrumental, a língua portuguesa. Casimiro (2005, p.186) sustenta que “por ter havido um intercâmbio entre a província do Brasil e as missões da Angola, destinado ao estudo de escravos africanos, muitos dos estudantes do colégio de Luanda, selecionados para atuarem como missionários no Brasil, foram autores de catecismos e de manuais de instrução em dialetos africanos”. Percebe-se aí uma demanda de ensino também para os africanos, suscitando a produção de materiais didáticos também para esse público.

Os negros africanos e, portanto, não falantes nativos de português, não são geralmente incluídos nas pesquisas sobre a história da educação no Brasil. Autores

como Ferreira Júnior e Brittar (1999) afirmam que desde o ensino dos padres jesuítas já havia negros que frequentavam as escolas de doutrinação, que eram principalmente os escravos que serviam à Companhia de Jesus, sendo esse número muito reduzido em relação a grande quantidade que chegava constantemente ao Brasil.

Além disso, no início do século XIX, segundo Silva (2008) há relatos de escolas que recebiam alunos negros juntamente com os brancos, porém a prática ainda era condenada por muitos. A inserção mais efetiva dos negros na educação pode estar relacionada ao engajamento político adotado por muitos professores da época, que passaram a discutir política e levar jornais às aulas para serem usados como materiais de auxílio didático.

Livros, como Cartilhas e gramáticas, foram, durante muito tempo, impressas em Portugal. Mesmo as que eram produzidas nas colônias, deveriam ser encaminhadas para Portugal para sua reprodução, devido à falta de uma tipografia nos territórios portugueses da América. O Acesso aos livros era difícil, muitas das cartas jesuítas revelam a constante solicitação dos padres de envio de obras diversas de Portugal às terras brasílicas (CERELLO, 2008).

É provável que não existissem cópias do material suficientes para os alunos ou existissem para poucos, o que poderia prejudicar uma aplicação mais completa do material. Segundo FLUL (2008), a escassez de recursos materiais era uma dificuldade, tendo os alunos nos colégios que recorrerem a cópias de lições em folhas avulsas, enquanto nas aldeias usavam-se materiais alternativos como folha de pacoveira e tinta indígena, servindo até a própria areia como suporte à escrita.

Cerello (2008) afirma que para facilitar a doutrinação dos índios, os padres utilizavam, inicialmente, textos traduzidos para o tupi que os auxiliavam no processo. Há relatos escritos em cartas de antes da distribuição das *Artes da Gramática* de línguas indígenas, em que os padres pediam que lhes enviassem um método de ensino da língua Tupi, assumindo, assim, a imensa dificuldade dos indígenas em absorver a doutrina cristã e a língua portuguesa pelas vias tradicionais.

A tipografia chegou à Europa em meados do século XV, sendo a partir do século XVI implantada em algumas colônias com o objetivo de suprir as necessidades do clero. O processo se iniciou em Goa (1556), depois Macau (1558) e no Japão (1590), chegando ao território português da América apenas no século XVII. Posteriormente, surgiram tipografias particulares, como a de Manuel Antônio

da Silva Serva, que se instalou em 1811, em Salvador. Desta e de outras fontes, teriam sido impressos e reimpressos livros diversos. (CERELLO, 2008)

A progressão deste ofício, entretanto, foi interrompida pelo estabelecimento da Ordem Régia, que teria proibido a impressão de livros na colônia, uma vez que todos os livros que circulavam pelas terras brasílicas deveriam ser enviados a Portugal para serem aprovados. (CERELLO, 2008) A Ordem Régia comandada por Marquês de Pombal, em decreto de 1759, determinou também a expulsão da Companhia de Jesus, ordenando, assim, o exílio de jesuítas das terras portuguesas e a prisão de outros por crime de *lesa-majestade* (ALMEIDA, 2008).

Com a expulsão desses primeiros educadores da colônia, propôs-se uma reforma educacional, que se iniciou por meio do Alvará Régio de 1759. O latim, por exemplo, passou a ser ensinado como língua morta, uma herança cultural, visão diferente da dos jesuítas que o viam como língua viva. (ALMEIDA, 2005) A partir desse ano estava também proibida a utilização de livros, materiais e práticas adotados anteriormente pelos missionários. Porém, essas não foram as únicas medidas requeridas pela metrópole.

Marquês de Pombal, por meio de um decreto, proibiu a utilização da língua geral e das indígenas em todo o território brasileiro, assumindo uma postura de resistência à língua local. Também foi criada uma comissão para investigação e censuras de livros proibidos, pois os governantes tinham medo que os antigos métodos jesuíticos persistissem. As aulas régias foram instauradas pela necessidade de romper com o legado anterior, com seus valores, métodos e crenças, por isso era importante extinguir quaisquer fontes escritas que permitissem a divulgação dos ideais anteriores.

Apesar de o projeto régio ter como meta uma reestruturação profunda da educação, sua implantação não ocorreu de forma esperada, reduzindo o número de alunos escolarizados e levando a suspensão das aulas pelo governador Francisco Antônio em 1798, devido ao alto custo financiado pela metrópole. (ALMEIDA, 2005)

A constante perseguição aos materiais jesuíticos demonstra que tais recursos não eram simplesmente fonte de ensino de estruturas linguísticas, mas que carregavam ideologias e valores ligados aos seus produtores e à sua cultura. Zarate (1995, *apud* Sanson, 2009, p.42) reflete sobre tal aspecto, ao lembrar que.

O material didático é portador de um discurso de valor sobre a realidade. A escolha dos textos, das ilustrações, dos exemplos, da linguagem, dos argumentos empregados reflete sempre um conjunto de valores, de crenças, de opiniões e de percepções próprias à cultura de origem do autor do manual.

No início da colonização, os portugueses já entendiam que a educação podia ser a melhor forma de catequizar e moralizar os índios, segundo os preceitos portugueses. O material didático produzido era entendido como um legado da administração jesuítica, e por tal razão houve a tentativa de extingui-lo posteriormente das colônias.

Verificou-se, nesta seção, que os materiais didáticos utilizados variavam de importados a produzidos no Brasil, mas que os padres valorizavam, sobretudo, a compreensão das línguas dos aprendizes como forma de instruí-los. Para conseguir implantar a língua portuguesa no Brasil, foi necessário, desde a colonização, adequar-se aos diversos falantes de outras línguas que habitavam estas terras e que constituíram a nação brasileira.

Ainda que os principais interesses fossem o de catequizar e o de implantar a língua portuguesa no Brasil, devido à necessidade de lidar com este público “estrangeiro” e ao escasso acesso a materiais, tomavam-se medidas práticas com o intuito de atender mais rapidamente a tais necessidades. Curiosamente, muitos dos desafios para a elaboração e seleção de materiais didáticos permanecem até os dias atuais. Dessa forma, serão dispostos esclarecimentos mais aprofundados sobre as relações de ensino e produção de materiais didáticos no contexto de colonização da América portuguesa, culminando na publicação da *Ratio Studiorum*, documento que oficializava diversas condutas pedagógicas, e verificando as particularidades e os rumos da educação colonial.

1.2 Contextualização e caracterização das condições de implantação do ensino de português

Tendo em vista que os jesuítas foram os primeiros a ensinar português nas terras brasílicas para falantes de outras línguas, torna-se relevante contextualizar seus atos e analisar as dificuldades e soluções encontradas. Por isso, nesta seção

serão apresentados alguns dados sobre o funcionamento organizacional das escolas jesuíticas, bem como livros de cunho pedagógico, utilizados à época. Apontam-se também algumas das principais dificuldades na alfabetização dos “novos falantes” de português da época e, ainda, algumas das formas encontradas para dar conta dessas dificuldades.

A implantação do ensino do português pelos padres jesuítas se iniciou em período simultâneo à colonização portuguesa, sobretudo, em escolas para instrução dos índios. O principal intuito era o de catequizá-los por meio do ensino da língua e da cultura portuguesas. Porém, foram incorporados, posteriormente, também os filhos de cristãos e, em número reduzido os negros (PAIVA, 2003) (JÚNIOR FERREIRA; BRITTAR, 1999).

Segundo Cerello (2008, p. 126), destacou-se em uma carta da época, endereçada ao Doutor Martín de Azpilcueta Navarro, o fato que Padre Manuel da Nobrega compara os “indígenas a papéis em branco, em que se pode imprimir o que bem se quiser”, sendo assim, não havia a necessidade de estudo profundo das letras, já que suas línguas maternas eram entendidas como inferiores e, em consequência, seu desenvolvimento intelectual também era compreendido dessa forma.

Verifica-se em diversos autores como Flul (2008) e Júnior Ferreira e Bittar (2004) que a utilização de outras línguas de forma concomitante ao português não era vista como um problema inicialmente para os missionários, já que estes acreditavam que era preciso aprender as línguas locais dos indígenas para conseguirem se aproximar dos povos nativos, uma ideia que ainda parece persistir no discurso de leigos e de profissionais em formação que acreditam ser necessário dominar a língua do aprendiz para dar aulas de português para estrangeiros.

Deve-se ressaltar que a representação da escola no início não era condicionada a uma propriedade física. Muitas das escolas indígenas, por exemplo, funcionavam nas próprias aldeias, sendo o público alvo muito diverso, contando com índios de diferentes tribos, falantes de distintos dialetos, que muitas vezes não se compreendiam.

O trabalho educacional conduzido pelos padres jesuítas era diversificado, visto que ministravam aulas nas “casas de bê-á-bá, colégios, seminários, senzalas, dentre outros locais” (CASIMIRO, 2005, p. 183). Devido às diferentes necessidades,

os jesuítas se utilizaram de variadas obras pedagógicas, muitas das quais não se tem conhecimento. (CASIMIRO, 2005)

A *Ratio Studiorum*, documento que definiu os currículos e as regras que deveriam ser praticadas em todas as escolas jesuíticas, só foi autorizada para a circulação pela companhia em 1599, depois de prolongadas discussões (JÚNIOR FERREIRA; BRITTAR, 2004). Tal decisão é justificada no documento das constituições: “por causa del limitado número de jesuitas, se excluye por el momento la creación de escuelas primarias”, deixando, dessa forma, o encargo de organizar as escolas primárias aos colégios. (RATIO STUDIORUM, 1599 *apud* FRANCA 1952)

Apesar dos jesuítas disporem de uma formação e de diversos documentos pedagógicos que os auxiliassem, a nova realidade exigia uma desconstrução das práticas utilizadas até então para adequá-las ao contexto. (JÚNIOR FERREIRA; BRITTAR, 2004).

Os jesuítas iniciaram seus trabalhos nas casas de bê-á-bá em 1549, e o primeiro público a participar foram as crianças mamelucas que eram bilíngues, pois falavam o tupi da mãe e o português do pai. Estas aprendiam a doutrina, além das escolas de ler e escrever. Contudo, não eram somente as crianças que frequentavam os estabelecimentos educacionais, os índios adultos também foram progressivamente participando das aulas. (JÚNIOR FERREIRA; BRITTAR, 2004).

Sendo os jesuítas professores de LNM (português) e aprendizes de uma LNM (indígena) simultaneamente, pode-se concluir que a tentativa de sistematizar a língua dos ameríndios provocou uma sensibilidade para compreender as dificuldades que surgiram também no ensino dos índios, porém é possível que as diferenças tenham ficado mais efetivas a partir da observação do insucesso na alfabetização dos aprendizes, uma vez que estes não haviam sido anteriormente alfabetizados, pois possuíam uma LM ágrafa.

Além das cartilhas citadas no subcapítulo anterior, surgiram livros de cunho pedagógico, que pretendiam influenciar “os catecismos e cartilhas então publicados, os quais são: *Discurso sobre educação*, (Manoel Bernardes, 1722), *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (Martinho de Mendonça Pina Proença, 1734), *O verdadeiro Método de estudar* (Luís António Verney, 1743) e a *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia* (jesuíta Alexandre Gusmão, 1685)”. (CASIMIRO 2008)

A obra *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar* (Figueiredo, 1722) foi um dos livros publicados que buscavam orientar o professor na sua prática de ensino. O livro está dividido em quatro tratados, entretanto a parte que se faz importante para essa dissertação é, principalmente, a primeira e a segunda. Na primeira, o Padre apresenta instruções para ensinar a língua portuguesa e outras advertências em relação à doutrina cristã, método de ensino, comportamento dos alunos, entre outros. Na segunda parte, o autor orienta o professor como ele deve ensinar os alunos a escrever, distinguindo entre tipos de grafias e utilizando distintos instrumentos. (CASIMIRO, 2008)

Encontram-se, além de instruções para auxiliar o professor no ensino da língua portuguesa, críticas ao modelo seguido de ensino, como está apontado no fragmento abaixo:

O Vulgar exordio com que ensinão a ler mestres, he principiado a dar a conhecer ao menino as vinte & hua letras do Abecedário, das quaes se compoem as syllabas, não só de todo o nosso idioma, mas as de outras muytas nações do mundo, que usam o Abecedario da língua latina e logo passaõ às cartas de Ba, & Bam & dahi a nomes, orações & varias escritas, como sentenças e & feytos. E mostra a experiência, como melhor mestra de todo o especulativo da sciencias, que de todo este trabalho, ficão os meninos quasi com a mesma ignorância com que principiaram; porque o mayor fruto que tiraõ desta doutrina, he o conhecimento das letras & soletrarem os nomes sem os proferirem inteyros, & assim os que nesta chegaõ ao fim pretendido do de saberem ler, o devem mais à sua habilidade do que a diligencia dos mestres[...] porque não se adverte, que o saber ler, não só consiste no conhecimento das letras. (FIGUEIREDO, 1722, p. 17-18)

Figueiredo (1722) criticava as práticas dos professores que perdiam muito tempo no ensino das letras isoladas, fracassando na tentativa de alfabetização dos alunos. Rosa (2012) alega que outros autores reprovavam tal abordagem do ensino das letras, demonstrando ser uma prática comum na época e que notoriamente tornava inviável a alfabetização dos indígenas.

É constante nas pesquisas o tema da alfabetização como uma das grandes missões dos padres. Paiva (2008, p. 43) questiona a preocupação em alfabetizar os povos das recém-descobertas terras em uma época que o próprio povo português não era alfabetizado. A conclusão que tal autor chega é que as “*letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa”, ratificando mais uma vez a relação entre língua e cultura cristã.

Verificou-se, ainda, que os compêndios não foram os únicos recursos didáticos para ensino da língua, o teatro, por exemplo, foi introduzido como atividade educativa extra e, posteriormente, regulamentado pela *Ratio*. (FRANCA, 1952)

Apesar dos constantes esforços para o ensino do português, era comum se deparar, mesmo depois, no século XVIII, com chefes de famílias paulistas usando no domínio privado a língua geral tupi, e no domínio público, como nas câmaras municipais, usando o português. Essa alternância de idiomas demonstrava ao mesmo tempo uma realidade multilíngue e uma segregação linguística que era provocada pelos diferentes status que as línguas carregavam: língua oficial, de justiça, de ensino etc. (LIMA, 2012)

Constata-se, então, que a língua portuguesa não foi facilmente adotada pelos povos ameríndios, fazendo com que os padres recorressem a estratégias linguístico-culturais já que para doutriná-los precisavam criar um vínculo cultural entre colonizado e colonizador.

Muitas das gramáticas das línguas indígenas e africanas, que serviam de livros didáticos na época, eram baseadas em estudos contrastivos, que estabeleciam pontos de referência relacionando-as com outras línguas. Elas eram também descritivas, pois descreviam a língua alvo por meio de observações e experiências vividas.

As gramáticas e cartilhas em língua portuguesa não seguiam o mesmo modelo, uma vez que não usavam a língua do aprendiz como referência e optavam por modelos prescritivos, baseados em autores clássicos. A alfabetização, talvez influenciada por algumas dessas questões, se apresentava como ineficiente pela ênfase dada as letras isoladas em lugar do significado gerado por suas combinações. Possivelmente, a busca por métodos mais eficazes tenha influenciado na produção de livros de cunho pedagógico, que buscavam orientar a educação e refletir sobre as práticas da época.

1.3 Concepções e dimensões norteadoras da organização, seleção e utilização de materiais didáticos

Tanto os livros didáticos quanto os materiais didáticos produzidos e adaptados pelo professor costumam ou deveriam ser baseados em previsões e planejamentos levando em conta o contexto e os objetivos dos alunos. Almeida Filho (2013, p.16) afirma que “os materiais didáticos são uma forma de codificação de ação futura nas salas ou em outros lugares de aprender. Eles preveem atividades que vão formar o método, ou seja, as experiências de ensino e aprendizagem que professor e alunos vão viver em algum momento”.

De acordo com essa concepção, o material didático estaria diretamente ligado ao planejamento, deixando de ser um material concreto apenas, podendo se revestir de uma proposta didática que é fundamental no encadeamento lógico da aula. O autor segue colocando que “a composição das obras didáticas é, então, um reflexo parcialmente criativo do planejamento, fase imediatamente anterior a ela” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.19).

Para que se produza um material didático é preciso planejar e ter claro os objetivos finais. Documentos, como diretrizes, decretos ou até o planejamento geral do curso auxiliam o professor na utilização dos materiais e podem também influenciar os produtores em suas obras, dando assim coerência e justificativa às práticas propostas.

Mesmo na época da educação jesuítica havia a necessidade de padronizar metodologias e normas educativas nas distintas colônias portuguesas. A *Ratio Studiorum* surgiu para auxiliá-los neste desafio e se apresentou como um modelo relevante ao pensamento da época. Entretanto, foi pouco utilizada nas colônias devido às condições adversas, já citadas anteriormente. Ao analisar esse documento é preciso considerar o seu contexto histórico que, além de situar e explicar muitos dos preceitos apresentados, possibilita o estabelecimento de suposições sobre as práticas, já que estas não estão explicitamente colocadas (FRANCA, 1952). Dessa forma, é importante relacioná-lo também às pesquisas historiográficas que auxiliem na diminuição dos riscos de julgamentos infundados.

Tornou-se importante para esta pesquisa abordar a *Ratio Studiorum*, mesmo que as normas não tenham sido aplicadas diretamente a falantes de outras línguas durante a colonização das terras brasílicas, pois este documento, assim como as *Constituições*, influenciaram as atividades de ensino de português para falantes de outras línguas em território brasileiro (RATIO STUDIORUM, 1599 *apud* FRANCA 1952).

O documento se propõe a estabelecer regras e prescrições práticas minuciosas de como o professor deve proceder em sala de aula, seus deveres e alguns dos conteúdos que devem ser ensinados. Não são expostos seus princípios, estes devem ser inferidos por meio de análises que relacionam o documento e seu contexto histórico (FRANCA, 1952).

Nesta seção, será dada ênfase aos currículos das disciplinas de gramática, humanidades e retórica que trabalhavam mais explicitamente o desenvolvimento da linguagem na época. O estudo da linguagem em nível inferior seguia a seguinte ordem gradativa: gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidade e retórica. O ensino elementar, como já dito anteriormente, não está incluído nas indicações da Ratio. (RATIO STUDIORUM, 1599 *apud* FRANCA, 1952, p.13)

Segundo Franca (1952), na disciplina de gramática inferior estudavam-se noções rudimentares da mesma e as primeiras noções de sintaxe, no grau médio estudava-se o conhecimento de toda a gramática, porém de forma pouco aprofundada, para então no grau superior chegarem a um aperfeiçoamento gramatical. Após a obtenção dos conteúdos gramaticais, ganhava foco a disciplina de humanidades, que tinha objetivo de desenvolver a expressão estilística, elegante e rica, baseando-se nos grandes autores literários da época. Por último a retórica desenvolvia a expressão convincente e segura do discurso.

A partir desses dados podemos concluir que a metodologia já seguia, de certa forma, o modelo de *forma escolar* que segundo Vicent (*apud* Munakata, 2010, p. 225) é uma

[...]forma de relação que tende a se impor particularmente a todas as maneiras de transmitir e de aprender, forma caracterizada pelo exercício, pela repetição, pela progressão etc. Historicamente a forma escolar é o resultado de uma anexação de várias práticas sociais (a música, o desenho, certos jogos[...]) no interior das práticas escolares. Mas essa imposição não ocorre sem dificuldades e resistências. Ou, mais exatamente, ela só pode se efetivar sem dificuldade na medida em que as atividades situadas fora da instituição escolar sejam já escolarizadas em sua forma, tornadas, como se costuma dizer, “educativas”: a escola pode, então, “abrir-se” sem pôr em causa suas próprias modalidades de funcionamento.

Munakata (2010) relaciona o livro didático e a *forma escolar*, que seria a manutenção dos modelos de ensino. “Se o livro didático é estruturante da vida escolar, sua sobrevivência está determinada não pela tecnologia que lhe serve de suporte, mas pela própria permanência e durabilidade da forma escolar”.

(MUNAKATA, 2010, p. 226). Por meio destas questões, verifica-se que a manutenção de um modelo de ensino resiste, mesmo com as mudanças de metodologias e abordagens. Ou seja, é um modelo preso, que busca atingir objetivos educativos de forma intensa, a partir do estímulo de realizações de metas, de forma programada e direcionada. A forma escolar consagra o LD, já que todos os seus componentes servem a objetivos educativos.

Assim como a forma escolar legitima o livro escolar a *Ratio* sistematiza e organiza o funcionamento da primeira. Em tal documento encontram-se, de forma mais clara, as principais funções do professor, e em alguns momentos, são feitas indicações de livros que devem ser usados, como a *gramática de P. Álvares*, por outro lado, não expõe explicitamente os graus de exigências e conteúdos de um nível para o outro a serem trabalhados. Nos níveis mais altos de ensino, por exemplo, verifica-se uma preocupação em desenvolver as habilidades do aluno que se relacionam com capacidades de usos mais complexos da língua como a persuasão e a construção e compreensão de textos expressivos e metafóricos. Nos livros didáticos mais atuais de PLNM, busca-se o desenvolvimento de habilidades argumentativas e estilísticas (mesmo que ainda de forma insuficiente) principalmente em níveis mais avançados, depois de trabalhadas aproximadamente todas as estruturas gramaticais.

A parte destinada à instrução da gramática na *Ratio* é dividida em diferentes níveis, sintetizando os principais conteúdos a serem trabalhados e algumas normas de aplicação. No trecho abaixo, encontra-se o mesmo tópico do documento destinado a dois níveis diferentes: *classe média e inferior de gramática*, destinados a explicitar o modo correto de corrigir, aplicar exercícios e um parâmetro de exigência gramatical.

3. Modo de corrigir os exercícios. - Na correção dos exercícios aponte as faltas cometidas contra as regras da gramática, ortografia, e pontuação; note se evitou as dificuldades; explique tudo de acordo com as normas e regras gramaticais e tome ocasião para lembrar as conjugações e as noções elementares. 4. Exercícios na aula, durante a correção de exercícios. - Durante a correção dos trabalhos escritos poderá passar os exercícios seguintes: traduzir para o latim um ditado em vernáculo, para imitação de um autor ou aplicação das regras da sintaxe; verter para o vernáculo um trecho de Cícero e depois revertê-lo para o latim; recolher as regras da gramática recentemente explicada, dificuldades e locuções para propor aos êmulos, escrever em grego, e outros trabalhos semelhantes. 5. Exigir a gramática – Ao repetir a preleção colhas às vezes a oportunidade para declinar e conjugar as palavras mais difíceis e, de qualquer modo, exigir a gramática. (RATIO STUDIORUM, 1599 *apud* FRANCA, 1952)

Por outro lado, exige-se nas regras do professor da classe inferior de gramática:

3. Método do corrigir os trabalhos escritos. – Na correção dos trabalhos escritos, aponte as falhas cometidas contra as regras de gramática, de ortografia e de pontuação; observe se foram evitadas as dificuldades; explique tudo de acordo com as normas da gramática e não deixa passar ocasião de repetir as conjunções e declinações. 4. Exercícios durante a correção dos trabalhos escritos. – Enquanto corrige os trabalhos escritos, poderá o professor passar aos alunos os exercícios seguintes: verter para o latim um ditado vernáculo de acordo com as regras da sintaxe, traduzir um trecho de Cícero do latim para o vernáculo e em seguida retrovertê-lo para o latim; das regras de gramática, sobretudo das explicadas recentemente, recolher dificuldades ou expressões para propor aos êmulos, articular ou compor concordâncias, copiar grego, e outros semelhantes. 5. Exigir gramática. – Na repetição da preleção colha às vezes (muitas vezes) o ensejo de declinar, conjugar e interrogar gramática de todos os modos. (RATIO STUDIORUM, 1599 *apud* FRANCA, 1952)

Apesar das exigências se centrarem em níveis diferentes de domínio da língua, os textos seguem sequências pedagógicas quase idênticas. Percebe-se que havia uma percepção de que existiam diferenças entre o ensino dos distintos níveis, porém o documento não se incumbiu de estabelecer os níveis de dificuldade e sim de apresentar as práticas como modelo pré-estabelecido de ensino, sendo assim o único diferencial para os diferentes níveis seria a cobrança maior ou menos de certos conteúdos gramaticais.

Franca (1952) defende que os professores tinham liberdade de adaptar as práticas segundo a sua necessidade, as orientações poderiam, com isso, sofrer ajustes na prática. Isso pode demonstrar que as incumbências pedagógicas como definição dos níveis a serem cobrados dependiam do bom senso do professor e possivelmente estavam relacionados a verificação de aprendizagem de conteúdos.

Em que medida o professor pode ser autônomo em meio a diretrizes, planejamento didático e exigências conteudistas, é talvez uma das questões que mais incite discussões até os dias atuais. Souza (1999) e Freitas (2008) (*apud* VILAÇA, p.10, 2009) apontam que “em alguns contextos, espera-se que o professor atue de forma semelhante a um regente, condutor ou controlador do livro didático”. De forma complementar, Holden e Roger (2002) afirmam que o livro didático é a forma de material que mais influencia o professor.

O livro didático e o professor se afetam mutuamente. De um lado o LD deveria ditar ou minimamente estimular o professor seguir caminhos metodológicos ou priorizar conteúdos, de outro lado o professor deveria ter a autonomia de forma a

usar o livro de forma mais adequada a sua proposta, adaptando-o quando necessário. Outra metáfora que pode ser associada a do *professor regente* é a que Almeida Filho (2013) apresenta comparando a produção de MD ao ato de “escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões. Escrever uma partitura inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor de conteúdos previstos para as unidades.” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 13) A metáfora do escritor de partituras corrobora a metáfora do regente, demonstrando a dualidade entre os dois papéis exercidos no contexto de ensino: o de produtor de materiais e do professor de língua.

No contexto da colonização, os materiais produzidos pela metrópole eram baseados na visão e nas necessidades de professores em território português e, por isso, muitos não se enquadravam na realidade da colônia. Entende-se que um material ou livro didático só pode ser avaliado a partir da apresentação de seus objetivos e do público alvo. Sendo assim, não haverá livros completamente ideais que contemplem todas as situações. O produtor de materiais precisa escolher o que e em que profundidade cada conteúdo deve ser trabalhado. É necessário, também, que ele preveja os diferentes fatores, que devem refletir a quantidade de alunos, diferenças de nacionalidade e se o uso é mediado por professor ou por autoaprendizagem etc.

O professor funciona, conseqüentemente, como regente que orchestra suas aulas com base nas possibilidades encontradas e nas designações a serem seguidas. Entretanto, acima do regente e do escritor é necessário que haja uma concordância central e por isso são criadas diretrizes e normas que estabeleçam um padrão mínimo.

No século XXI, existem alguns documentos que pretendem estabelecer uma unidade entre o ensino de diferentes LEs e preconizar a enumeração de competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem de uma LE de forma a facilitar a avaliação e auxiliar o professor na reflexão de atividades que estimulem o desenvolvimento destes aspectos. Além disso, podem estimular e aproximar as produções didáticas, servindo de parâmetro para os autores de LDs.

Sendo assim, percebe-se que algumas das concepções educativas dos padres jesuítas perduram até os dias atuais e podem, ainda, se relacionar com os princípios estruturais do ensino de LNM.

Apesar de algumas metodologias recentes não se utilizarem da tradução, muitas buscam pontos de convergência entre a cultura/língua materna do aluno, criando uma aproximação das duas culturas e assim a compreensão inicial com base na identificação e diferenciação. Tal percepção foi constatada pelos missionários, que buscaram entender a cultura dos indígenas para, então, ensiná-los com base no conhecimento prévio de mundo dos aprendizes.

Uma das alternativas encontradas para provocar a aproximação das culturas foi a utilização do teatro como recurso educativo, pensado como uma possível solução mais lúdica para a aculturação dos índios (JÚNIOR FERREIRA; BRITTAR, 2004). As peças teatrais, escritas em sua grande maioria por José de Anchieta, no Brasil, surgiram para suprir e ludificar a conversão dos indígenas. Nas peças eram utilizadas minimamente as línguas tupi e portuguesa, além do castelhano quando havia visitantes espanhóis nas redondezas. As personagens eram construídas com base nas histórias portuguesas e indígenas, criando um cruzamento que seduzia pela identificação com estas.

O teatro, além de representar uma forma mais leve de ensinar a língua e cultura, aborda diretamente à língua falada na prática, já que imita, mesmo que nem sempre de forma ideal, a língua em sua configuração comunicativa. Nesse ponto, os objetivos jesuítas se aproximavam dos propósitos atuais, no que diz respeito a ensinar uma LNM, já que buscavam, assim como hoje, um falante ativo nas interações verbais e não verbais, e que se coloca socialmente e culturalmente como um novo “eu”, quando assume o posto de falante de uma LNM.

Não se quer afirmar aqui que sejam situações semelhantes. O caráter coativo que possibilitou a língua portuguesa se tornar hegemônica em nada se relaciona com as discussões atuais sobre plurilinguismo, que defendem o respeito às diferenças linguísticas. Tampouco, a relação de doutrinação é o principal foco no ensino de línguas, porém é inegável que práticas tidas hoje como comunicativas, haviam sido minimamente fecundadas no século XVI.

Em busca de atração dos ameríndios, outros elementos lúdicos foram constantemente adotados, já que se acreditava que o cristianismo seria mais facilmente assimilado por meio dos valores indígenas, como afirma Júnior Ferreira e Brittar (2004, p.184)

Observando seus costumes, logo perceberam o forte traço lúdico da sua cultura e talvez por essa razão começaram a investir em atividades centradas principalmente na música, na dança, na “teatralidade” da vida tribal repleta de rituais, movimentos, cores, sons para que, por meio delas, o cristianismo fosse assimilado com o recurso dos próprios valores dos índios, ou seja, todo o empenho dos jesuítas nessa forma de catequese consistia em “cristianizar” os valores indígenas.

Isto é, utilizaram-se das práticas indígenas para convencê-los das vantagens da incorporação ao cristianismo, além de desconstruírem suas histórias populares, levando a novas experiências que interligavam as duas culturas.

Recentemente, o mundo vive um período de globalização em que se criaram pontos de referência que podem ser reconhecidos mundialmente, como algumas marcas comerciais e estilos de vida, discussões sociais etc. Nas aulas de idiomas é comum se recorrer, em fases iniciais, a temas que podem ser reconhecidos pelos estrangeiros partindo de sua própria cultura, mesmo que estes não entendam nem sequer uma palavra da LNM.

Na época das navegações os homens não tinham a dimensão geográfica tão bem definida, nem mesmo entendiam a distinção sociocultural dos indivíduos, por isso não havia um ponto em comum que criasse a ponte entre a sua cultura e a do outro. Os missionários, em meio ao contexto de colonização, produziram artificialmente a ideia de compartilhamento sociocultural, que pode, posteriormente, ter levado ao conceito de identidade, gerando identificação de povos diferentes a partir de pontos de convergência.

Outra situação demonstra o contexto inusitado da mescla das línguas foi o relato do Irmão Pero Correia a um Padre português, em uma carta de 1553, em que o primeiro solicita que o segundo lhe envie livros de doutrina, e se tais livros não fossem encontrados em Lisboa, que procurassem em Sevilha, pois o irmão pregava na língua Tupi e não entendia o latim (JÚNIOR FERREIRA; BRITTAR, 2004).

A língua Latina seguia sendo estimulada pela corte portuguesa a ser usada no Brasil, porém não era raro que os padres locais rejeitassem tais indicações, dando preferência a trabalhar o tupi e o português. A partir do relato de Pero Correia, evidencia-se o fato de que muitos dos padres viviam isolados e usavam pouco o latim, e por isso, poderiam perder o domínio da língua anteriormente aprendida.

Em dados apresentados por Júnior Ferreira e Brittar (2004, p. 181) dentre 1600 habitantes “cerca de 50 mil eram brancos, 30 mil escravos, 120 mil índios

integrados e 4 milhões de índios isolados”, demonstrado como era infinitamente maior o contingente de indígenas se comparado ao de portugueses. Este fato reforça a necessidade que havia em se usar as línguas indígenas em território brasileiro.

Nesta seção relacionou-se o planejamento a três momentos importantes no processo de aprendizagem do PLNM: (1) a produção do material, já que durante a sua composição é preciso examinar seus objetivos e seus possíveis contextos de uso; (2) a adaptação do LD pelo professor, pois é necessário que o professor também planeje a sua aula traçando metas e adequando o material para atingi-las de forma mais bem-sucedida; (3) a composição de diretrizes e normas por entidades políticas e educacionais superiores, que possam orientar tanto a produção como a adaptação do material.

A *Ratio Studiorum* foi desta forma a referência superior que buscava orientar a educação jesuítas nos diferentes territórios portugueses, servindo para padronizar formas de ensinar e guiar os professores nas práticas e conteúdos trabalhados. Verificou-se que apesar da proposta de dividir as orientações em diferentes níveis, poucas mudanças foram alteradas de um nível ao outro em relação às práticas. Dentre os distintos níveis apenas algumas mudanças foram colocadas em relação aos conteúdos, demonstrando assim que as práticas pedagógicas não costumam ser, nessa proposta, modificadas de acordo com o desenvolvimento do aluno, apenas alguns conteúdos devem ser ampliados e cabe ao bom senso do professor aplicar as mudanças da melhor forma possível. Esta concepção permanece, aparentemente, em algumas metodologias até os dias atuais.

A autonomia do professor é frequentemente contestada mediante às distintas etapas que conduzem e restringem o seu planejamento das aulas. O livro didático pode então funcionar como um facilitador para o professor, quando este direciona o material para servi-lo em seus propósitos ou como um limitador, quando tal material se apresenta fechado e entendido como o próprio método de ensino. O papel do professor vem muitas vezes sendo questionado pela crença na segunda afirmação, levando este ao status de mero aplicador dos conteúdos já criados.

Alguns princípios inerentes a uma visão comunicativa do ensino de línguas podem ser verificados de forma inicial já na didática de ensino dos padres jesuítas, uma vez que se utilizam do lúdico, através do teatro, por exemplo, para desenvolver

habilidades linguístico-comunicativas nos indígenas, criando pontos de referência cultural. Na colonização estas estratégias funcionavam como uma tentativa de fazer com que o português fosse aprendido de forma mais efetiva e, juntamente com a cultura cristã, expandido no Brasil. Contudo, mesmo sob a orientação da *Ratio Studiorum*, pouco se sabia sobre a progressão dessas habilidades, que era avaliada apenas pelas destrezas gramaticais.

1.4 Panorama político constitutivo das orientações para o ensino de português e elaboração/seleção de materiais didáticos

A língua portuguesa, com destaque para a variante brasileira, tem garantido seu espaço mundial como uma das línguas estrangeiras mais procuradas, culminando em diversas ações políticas recentes de incentivo ao seu ensino. Mesmo que o aumento da produção materiais didáticos e de estabelecimentos que oferecem formação de professores na área de PLNM tenha ocorrido mais recentemente, não se pode ignorar que o Brasil já viveu uma história de ensino na área que se iniciou desde a colonização.

A educação de base jesuítica encerrou sua trajetória em 1757, por meio de uma determinação política instaurada pelo governante Marquês de Pombal, que, além de expulsar os missionários, ordenou a proibição do uso de outras línguas em território nacional. (DANTE, 2008) Mesmo com inclinações à diversidade linguística, o português foi impondo-se como língua corrente; se antes de forma mais persuasiva, com o novo cenário que se apresentava, iniciou uma fase de violência e de repressão explícita à cultura e à língua dos povos dominados. (DANTE, 2008)

A partir de 1757, seguiram cartas de Portugal a diversos setores do Brasil, para que fosse de ciência de todos o que passava a ser proibido e obrigatório. Além disso, enviaram também compêndios, uma vez que os materiais anteriores haviam sido banidos. A implantação se deu de forma lenta e precária, faltavam professores, os salários atrasavam, os livros demoravam a chegar e não eram suficientes, muitos alunos continuavam estudando com professores não autorizados. (ALMEIDA, 2008)

Em 1798, o final das aulas régias abriria espaço para uma educação mais descentralizada, deixando o encargo das organizações das escolas para as próprias

províncias e como forma de controle os professores deveriam passar por provas de aptidão para exercer suas funções. Porém, isso não foi o suficiente para retirar das salas de aulas uma diversa variedade de professores; incluindo-se, ainda, segundo relatos, professores pardos e mulatos os quais davam aulas no ensino público e particular, mas sofriam diversos julgamentos externos.

Em pesquisas sobre falares, Lima (2012; 2014) e Alkimim (2008) apresentam dados que relatam as diferenças e influências das línguas africanas no Brasil. Os africanos eram retratados em peças teatrais e charges da época como falantes de capacidade inferior aos demais.

Como observado em relação à tradição portuguesa, os negros e escravos brasileiros se expressam em uma variedade de português cheia de erros e imprecisões. Em um segundo momento, vemos que os dados apontam também para uma nítida distinção entre a representação linguística de personagens africanos e de crioulos (escravos e negros nascidos no Brasil), independente de serem livres ou escravos. Ou seja, se de um ponto de vista global, havia uma oposição primária entre um “português de brancos” e um “português de negros”, havia também uma oposição secundária entre um “português de africanos” e um “português crioulo”. Mais precisamente – africanos e crioulos apresentam marcas linguísticas privativas, não observáveis nos personagens crioulos. (ALKIMIN, 2008)

Se opondo a estas representações sociais, Lima (2012) demonstrou, a partir da análise de jornais da época, que parte significativa dos escravos era classificada por seus senhores como tendo uma linguagem “desembaraçada” e “perfeita”, levando a concluir que interagiam de forma expressiva com seus senhores, levando também suas influências à língua portuguesa.

A língua portuguesa se encontrava em uma nova realidade, a partir do século XIX, formada pela imensa demanda de estrangeiros europeus e asiáticos que começaram a chegar ao continente. Estes apresentaram uma maior resistência e dificuldade de penetração, já que construíram uma estrutura organizacional forte de forma a exaltar a identificação com seus países de origem.

Estudos como o de Kreutz (2003), Luna (2000) e Pagani (2013), sobre a educação dos imigrantes no Brasil, deram destaque ao contexto e às medidas educacionais direcionadas a esse público que começou a chegar, em maior quantidade, a partir de 1850. Ressalta-se que apesar da demanda já haver sido iniciada anteriormente, a organização mais efetiva desses imigrantes em comunidades rurais, conservando as suas tradições, só ocorreu no final do século XIX e início do XX. (KREUTZ, 2003).

Tendo em vista esses dados históricos, que demonstram a relação da demanda de ensino de língua portuguesa no Brasil, é constante afirmação de que existem poucos materiais e livros didáticos, sendo estes muitas vezes deficitários. Contudo, muitos, atualmente, afirmam que esse problema é resultado da demanda do ensino de português para falantes de outras línguas ser recente, sem considerar que tal necessidade é antiga.

Os principais grupos que fizeram parte da tendência imigratória foram italianos, alemães, japoneses, poloneses, portugueses e espanhóis. Os dois últimos optaram pelas zonas urbanas, se opondo a inclinação de instalar-se em áreas rurais, formando núcleos populacionais.

Os grupos populacionais que pretendiam manter suas características étnico-culturais foram principalmente os alemães, japoneses, poloneses e de forma mais modesta os italianos. Em parte, isso ocorria devido à concentração de um maior número de indivíduos dessas nacionalidades em uma mesma área geográfica, intensificando a identificação linguística e cultural e, também, a busca por solução de problemas com serviços básicos como saúde, educação, habitações e lazer, e que os estados não conseguiam oferecer de forma satisfatória.

A organização desses grupos étnico-culturais funcionou, em muitos casos, de forma muito articulada, levando a criação de escolas comunitárias de imigrantes a partir de 1820. Chama-se à atenção para o fato de que o funcionamento dessas organizações se dava de forma diferente até mesmo dentro dos seus próprios grupos étnicos. (KREUTZ, 2003)

Tal desenvolvimento paralelo dos imigrantes, inicialmente foi apoiado pelos estados, já que estes não possuíam condições de amparar a educação de uma constante massa de imigrantes que chegava às terras brasileiras. Segundo Kreutz (2003), em 1890, o sistema escolar brasileiro era amplamente deficitário, contando com uma população de mais de 80% de analfabetos. Mesmo com o apoio inicial do governo, esta esfera política sempre teve receio de que, posteriormente, essas organizações dificultassem o projeto de unificação nacional, por isso, incentivavam ações, como uma gratificação especial para professores que ensinassem português. (KREUTZ, 2003)

A resistência, por parte dos imigrantes, era variada; povos italianos, portugueses e espanhóis aderiram mais rapidamente à tradição e cultura brasileiras, enquanto outros tiveram mais dificuldade em ceder. Dentre estes foram, sobretudo,

os alemães que resistiram e mantiveram traços culturais. Os povos de origem germânica encontraram na região sul do Brasil um ambiente propício para a reprodução de conjuntos habitacionais, organizados por uma estrutura de manutenção feita pelos próprios imigrantes, uma vez que não recebiam nenhum tipo de assistência por parte das autoridades.

Na época, existiam livros e materiais didáticos subsidiados por países estrangeiros para filhos de imigrantes, como ocorreu com os italianos. Houve, também, produções realizadas por imigrantes em território nacional, principalmente com os alemães e os poloneses, que elaboraram livros didáticos para serem utilizados em suas escolas. (KREUTZ, 2003)

A comunidade alemã se sobressaiu, no que se refere à educação no Brasil, devido à incomparável estrutura educacional que estes organizaram. O processo escolar foi assumido em grande parte pelas igrejas, católica e evangélica, já que estes grupos acreditavam que era importante o ensino dos valores e preceitos religiosos. Além do número de escolas alemãs ser relevantemente maior do que dos outros grupos de imigrantes, havia ainda a publicação de uma revista especializada sobre o livro escolar, intitulada "*Das Schulbuch*" a qual circulou de 1917 a 1939 e a produção de mais de 134 manuais didáticos para o uso específico das escolas teuto-brasileiras. (KREUTZ, 2003)

Essas organizações de imigrantes tinham em vista, primeiramente, alfabetizar o aluno em sua língua materna, no caso, a língua dos seus pais, para, posteriormente, ensinar-lhes o português, porém muitas vezes essa segunda etapa não se concretizava devido à retirada dos alunos das escolas para o trabalho (LUNA, 2000, p.61) e, possivelmente, à falta de uma função prática para a língua na colônia.

Kreutz (2003, p.354) cita o exemplo do administrador do município de São Leopoldo que pretendia despertar a atenção do presidente da província para dados que demonstravam a reduzida oferta de língua portuguesa para alunos alemães:

O administrador[...] queixava-se ao Presidente da Província da deficiência do ensino público no município, dizendo que havia apenas três escolas públicas para 23 da imigração, das quais somente uma ensinava em português, e pedia uma lei obrigando o ensino em língua nacional. Contra sua expectativa, o governo promulgou lei permitindo o ensino em alemão também nas poucas escolas públicas da região colonial.

Por meio do trecho acima, verifica-se que não havia uma preocupação imediata na época em proibir o uso e o ensino de línguas de imigrantes. Mais uma vez, a forma encontrada foi estimular o ensino de alemão, por exemplo, na região do Sul, para que pudessem ser formados professores capacitados bilíngues para trabalhar com este público.

Os primeiros materiais produzidos para esse contexto, também surgiram de iniciativas dos próprios estudantes, porém, por meio das fontes de dados coletadas não é possível afirmar se esses materiais produzidos eram escritos e/ou se dedicavam ao ensino de língua portuguesa, tendo em vista que os grupos funcionavam de forma independente e distinta.

Desta forma, nota-se que a maior parte dos imigrantes sentia a necessidade de produzir seus MDs, e não utilizar apenas materiais de ensino locais aplicados aos nativos. Além disso, observa-se o fato de existir a necessidade de se discutir escolhas e metodologias nos manuais didáticos, ocasionando a criação de uma revista que se propunha abordar o tema.

Em relação aos italianos, boa parte do seu material era subsidiada pelo governo italiano. Não há registros de organizações, como as dos alemães, tão presentes em relação à organização escolar e associação de professores. Com o tempo, as escolas italianas foram passando para públicas, já que não havia muito resistência dos grupos de imigrantes e estes buscavam que a alfabetização de seus filhos fosse feita em língua nacional. (KREUTZ, 2003)

Os imigrantes poloneses também produziam seus próprios materiais didáticos e pedagógicos como o *Manual para Escolas Polonesas no Brasil*, capacitando, desta forma, professores, levando a fundação da *Sociedade das Escolas Polonesas no Brasil*. (KREUTZ, 2003, p. 361) Surgiram, também, as Escolas de Formação de Professores Rurais, em que a maior parte dos professores era desqualificada para o cargo, por isso eram promovidos treinamentos intensivos durante os recessos.

Havia a preocupação, por parte dos poloneses, em manter seu vínculo étnico-cultural, já que para eles o processo escolar era interligado diretamente aos valores religiosos. Contudo, esse fato não negava importância que eles acreditavam ter o ensino no português, visto que a partir do domínio do idioma, seus filhos poderiam se integrar ao contexto social como cidadãos.

Os poloneses procuravam vincular da melhor forma possível o processo escolar com as realidades dos alunos, fomentando a elaboração do material didático e editando manuais, como, por exemplo, a *cartilha para crianças polonesas do Brasil* e as *normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil*, em 1926. (KREUTZ, 2003, p. 362).

Para esclarecer tal quadro, apresenta-se o fato de que na região do Paraná em 1937 dentre “167 escolas polonesas, 143 eram bilíngues, 14 lecionavam só em português e 10 só em polonês” (KREUTZ, 2003, p. 362). Segundo os dados apresentados, pode-se inferir que o ensino de português ocorria nas escolas polonesas, dando-se relativa importância a este. Por isso, é possível que a elaboração de materiais e a formação de professores se dedicasse ao contexto especial do estrangeiro.

Anteriormente, na segunda metade do século XIX, foram publicadas duas gramáticas para ensino de português como língua não materna em território estrangeiro, ratificando a iniciativa deste público pela produção de materiais de apoio. *A new method for learning the Portuguese language*, de Grauert (1866) reproduzida em Nova Iorque e *Practical and easy method of learning the portuguese language*, de Cabano (1869) em Londres foram gramáticas criadas para falantes de inglês aprenderem português. Grauert (1866) afirma em seu prefácio que havia poucos livros com tais objetivos no mercado e que muitos o procuravam e lhe pediam que escrevesse uma gramática que os auxiliasse neste assunto.

Apesar das gramáticas trabalharem fundamentalmente a estrutura gramatical, nestas específicas existem cartas de comércio e textos literários anexados que buscam aproximar o aprendiz por meio de recursos autênticos, da linguagem menos artificial, podendo também estimular a cultura da língua alvo. A gramática de Cabano (1869) afirma ser um método inovador de ensino de línguas, fazendo parte de uma coleção com diversos outros fascículos de línguas da Europa, utilizando além de descrições gramaticais, listas com as expressões linguísticas mais comuns.

Não é raro, hoje em dia, ocorrer este mesmo processo, em que a produção de materiais didáticos de uma LNM é impulsionada pelos próprios estrangeiros, buscando trabalhar as necessidades destes públicos de aprendizes de forma específica. Dessa forma, entende-se que os alunos, compartilhando da mesma Língua Materna (LM) e com isso das mesmas dificuldades deve aprender a partir de um *input* específico.

Em algumas das definições de *material didático*, Tomlinson (1998 *apud* VILAÇA, 2009, p.4) o definiu como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de uma língua”. Posteriormente, o mesmo autor definiu o MD como “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar aprendizagem de uma língua” (TOMLINSON, 2001 *apud* VILAÇA, 2009, p.4). Dessa forma, pode-se entender que as gramáticas estão na base do “surgimento” do livro didático, ora funcionavam como material de consulta, ora como o próprio método de ensino, excedendo sua função de recurso⁴ didático para estruturar o processo.

Uma das táticas adotadas para seduzir os filhos de estrangeiros no Brasil no século XIX era estímulo ao “sentimento de brasilidade”, que era constantemente trabalhado na escola, muitas vezes em livros, com feições brasileiras, buscava-se despertar, em crianças filhas de estrangeiros, porém nascidas no Brasil, o sentimento de admiração e valorização da pátria. (BERBERIAN, 1995, p.50).

Além disso, havia a aplicação das leis de 1917, que impunham que todo o ensino fosse ministrado em língua pátria e que obrigava todos os estabelecimentos particulares a comemorarem as datas nacionais por meio de lições, conferências ou festas escolares etc., pretendia-se abolir todos os hábitos, praticados por professores, que não pertencessem aos tipicamente brasileiros. (BERBERIAN, p. 50) O processo incorporação destes estrangeiros a cultura brasileira ocorreu de formas diferenciadas pelo Brasil, sendo mais facilmente aceito nas regiões mais urbanizadas de São Paulo, por exemplo, com os italianos e espanhóis; por outro lado ocorreu de forma mais lenta no sul, com os alemães.

O símbolo de “brasilidade” é atualmente muito estimulado nos livros de português para estrangeiros. O ensino da cultura, no século XIX, era entendido como integrador que possibilitaria que os estrangeiros admirassem e entendessem as práticas sociais e se utilizassem destas como ferramenta social.

A visão de língua era a de um sistema pronto, externo aos indivíduos, que poderia ser, aparentemente, definido. (BERBERIAN, 1995, p.53). Desta forma, considerava-se também ser manipulada por quem tinha o seu domínio. Sendo assim, em um contexto de alto índice de analfabetismo, acreditava-se que a simplificação da língua poderia acompanhar o processo de modernidade e facilitar o

⁴ Leffa (2008, p. 28) define como recurso o suporte sobre o qual a língua vai ser apresentada ao aluno. Tradicionalmente o suporte mais comum tem sido o papel, que por sua vez pode ser subdividido em muitos outros (livros, jornal, revistas, revistas em quadrinhos, revista acadêmica, etc.)

ensino do português. Com isso, surgiram propostas de padronização ortográfica, através da simplificação, o que desencadeou uma discussão sobre a sua legitimidade. (BERBERIAN, 1995, p. 53) A dificuldade de aprender o português pode ter surgido do desajuste entre a língua do colonizado e a do colonizador e a interferência de diversas línguas em meio a uma escassa sistematização da realidade linguística da época.

Isso chama atenção para o que de fato era entendido como “falar bem uma língua”. Os próprios estrangeiros se deparavam nas escolas com uma língua que além de não ser a deles, também não era a dos aprendizes nativos, pois era um registro distinto do uso popular. Destaca-se o fato de que existiam poucos professores proficientes em línguas estrangeiras, como ocorria em Santa Catarina, estado que possuía uma quantidade considerável de imigrantes alemães, uma dificuldade de encontrar professores fluentes em ambas as línguas, português e alemão, já que Orestes Guimarães, membro convocado para a reformulação geral do sistema educacional, acreditava ser essencial que os professores utilizassem as duas línguas nas aulas.

A concepção de que o ensino de uma língua estrangeira só pode ser bem-sucedido se ensinado através da língua materna, já era propagado anteriormente, quando os jesuítas chegados à colônia portuguesa (Brasil) decidiram que a única forma de alfabetizar os indígenas seria dominando primeiramente a língua deles. (BATISTA, 2011)

Tal problema ocorrido em Santa Catarina chama atenção para um fato que pode parecer incoerente em meio a campanhas de nacionalização da educação: a introdução da língua alemã como disciplina curricular na Escola Normal e nas Escolas Complementares do Estado. (LUNA, 2000, p.64) Era necessário que pelo menos um grupo de brasileiros se tornasse proficiente em língua alemã para que pudesse ensinar o português aos imigrantes, como aconteceu de semelhante forma na época dos jesuítas.

Este estudo demonstrou que o sul do Brasil já desfrutou, mesmo que durante um breve período, do ensino bilíngue, devido à presença forte da cultura alemã no estado de Santa Catarina. Posteriormente, o governo de Santa Catarina impôs que todas as disciplinas deveriam seguir o programa de escolas públicas do Estado, devendo assim ser ensinado de forma semelhante ao ensino de língua materna. (LUNA, 2000) A escola tomou força como um instrumento de padronização e

moralização do povo, passando também a ser obrigatória, ao mesmo tempo as escolas estrangeiras foram fechadas em sua totalidade.

Em documentos analisados por Luna (2000), foram encontradas descrições metodológicas produzidas por Orestes Guimarães no que se refere ao ensino de português para falantes de outras línguas. Como sugestão para os anos iniciais indicam-se: a apresentação de palavras isoladas no quadro negro seguidas de propostas de repetição e tradução para a retenção de significado, posteriormente, exercícios de tradução e decomposição de sentenças. Para os demais anos eram sugeridas atividades de leitura, que eram administradas juntamente à correção de pronúncia, pontuação e acentos, que utilizavam da punição para corrigir os aprendizes. Eram conduzidas também atividades orais com base no desenvolvimento da escrita, tópicos de conversação com assuntos ligados às suas realidades, porém, nenhum tipo de estratégia era apresentado.

Para a habilidade escrita, indicavam-se ditados, cópias e exercícios de decomposição silábica como atividade escrita. Somente no segundo ano começa o ensino de gramática a partir de flexão e derivação. No Terceiro, o ensino da gramática passa a ser o principal, sendo seguido o padrão dos outros anos.

Pelas informações expostas conclui-se que nos anos iniciais eram trabalhadas a capacidade morfológica descontextualizada (vocabulário) e compreensão da sintaxe natural da língua, que eram praticadas, sobretudo, pelo método de repetição. A leitura viria posteriormente para auxiliar na parte fonológica, neste momento era comum se deparar com dificuldades, consequência da inconstante correspondência entre ortografia e fonologia do português. Mais uma vez, o aluno precisava se apoiar na memória para auxiliá-lo na obtenção da língua alvo. A gramática, que faria a união entre morfologia e sintaxe, só se apresenta explicitamente no terceiro ano e torna-se um dos principais tópicos trabalhados nas aulas.

A partir do ano de 1939, essas dinâmicas organizações passaram a representar mais ativamente uma ameaça às propostas de unificação nacional e diversas medidas legislativas foram tomadas para forçar a incorporação da identidade brasileira a esses imigrantes, como o fechamento das escolas comunitárias e a perseguição do ensino de LE em território brasileiro.

Berberian (1995, p. 46) afirma, ainda, que a imagem dos estrangeiros passou a ser desvalorizada:

Estes estrangeiros, que num primeiro momento receberam tantos incentivos por parte do poder público para viverem e permanecerem trabalhando como mão-de-obra semi-servil e assalariada, tanto na lavoura do café quanto nas primeiras fábricas aqui instaladas, deixaram de ser considerados indispensáveis no início do século XX. Foram transformados em antímodo frente aos trabalhadores nacionais que, naquele momento, diferentes agentes pretenderam formular.

A língua portuguesa passou a ser imposta oficialmente nas comunidades de estrangeiros e a escola passou a possuir o “encargo de apagar seu passado, suas tradições culturais e sua língua, convertendo-os em cidadãos da nova pátria” (ENGUITA apud BERBERIAN, 1995, p. 33) A formação do Estado Nacional necessitava da homogeneização da língua, cultura e dos costumes, optando-se pela repressão dos estrangeiros de um lado e a exaltação do sentimento de brasilidade de outro.

O decreto 406 de maio de 1938 continuou a reafirmar as propostas de nacionalização, sendo assim, estipulou que todo o material usado na escola elementar fosse em português, que todos os professores e diretores fossem nativos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar tivesse instrução adequada em História e Geografia do Brasil. (KREUTZ, 2003)

Neste mesmo período, foi criada a *Inspetoria Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino*, que passou a investigar professores e interditar estabelecimentos escolares que infringissem a lei. Além do decreto de lei nº1.006, de 30 de dezembro de 1938 que definiu pela primeira vez o que deveria ser entendido por livro didático.

Art 2º, §1º- compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, A. 1968, p.13)

A partir do mesmo decreto é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros, que tinham a função de julgar LDs, indicar os que tivessem valor para a tradução e propor a abertura de concursos para a produção de LDs ainda não existentes no país. (FREITAG, 1993)

Percebe-se que a história da implantação do português no Brasil oscila em relação à permissão e a proibição das línguas dos diversos povos que constituíram a população brasileira. Primeiramente, os jesuítas adotam uma política flexível em relação ao uso das línguas indígenas no Brasil, posteriormente Marquês de Pombal de forma rígida, proibiu o uso da língua geral e línguas indígenas. Com a imigração dos europeus e asiáticos, escolas, livros, jornais passaram a ser organizados por estrangeiros, inicialmente sem repressões, tendo em vista a impossibilidade do governo em oferecer alguns serviços para esses imigrantes. Passado alguns anos, o governo impôs de novo a língua portuguesa, fechando escolas e proibido o uso e ensino de outras línguas.

A cultura passaria a ter novamente o objetivo de seduzir os estrangeiros, fazendo com que eles criassem afetividade e simpatia por costumes e tradições brasileiras. A metodologia entre ensino de PLM e PLNM parecia ainda não ter diferenças, levando os próprios estrangeiros a buscarem formas mais eficientes de estudar o português.

A partir do século XIX as ações educativas passam a obedecer a contínuas leis e decretos políticos. Constata-se uma oscilação entre políticas que influenciavam a cultura e língua estrangeira e outras que às rejeitavam, de forma a diminuir as influências destas na cultura e língua local. Essa postura política pode ter trazido algumas dificuldades de implantação de uma cultura multilíngue para dias de hoje, já que a aprendizagem de LE, no contexto atual, é normalmente vista como forma de status e direcionada para públicos mais economicamente favorecidos da sociedade.

1.4.1 Avanços das discussões no campo dos estudos de língua e suas influências na elaboração de LD

Na produção de materiais didáticos e gramáticas, há interferência de modelos e práticas vigentes na época, assim como das teorias linguísticas que estão em destaque. Nas práticas educativas analisadas nas seções anteriores, foi possível ver a oscilação entre metodologias de ensino em busca da melhor forma de se ensinar a LNM.

Nesta seção, busca-se traçar um panorama sobre as principais abordagens que permearam o ensino de LNM, relacionando-as a produção de materiais didáticos, de forma a discutir os avanços que culminaram nas teorias e práticas mais recentes de ensino de línguas.

Almeida Filho (2009, p.78) afirma que “(uma abordagem) produz rumos e ações como a confecção de materiais didáticos em uma operação de ensino de língua estrangeira.” Dessa forma, abordagens, metodologias, teorias de aprendizagem de línguas ou modelo de aquisição/aprendizagem refletem diretamente na produção de materiais que são produzidos.

Tendo em vista o elo entre os modelos em voga na época e a produção de materiais didáticos e de consulta, torna-se fundamental sistematizar as principais abordagens e teorias ligadas à aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto nos distintos séculos, como nos dias atuais. Pretende-se, dessa forma, traçar um perfil de mudanças e verificar sua ocorrência nos materiais a serem analisados.

A abordagem da gramática e da tradução (AGT), segundo Leffa (1998, p.213) é a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e pode-se dizer que é empregada até hoje, de forma esporádica e com diversas adaptações. A AGT é baseada em três passos essenciais para a aprendizagem de língua “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)”. Além disso, o autor afirma que é uma abordagem de caráter dedutivo, ou seja, expõe-se a regra para depois apresentar o exemplo.

A abordagem em questão pode ser entendida como tradicional, seu foco era na língua escrita, através da leitura de autores clássicos e da aprendizagem de modelos gramaticais e vocabulário. Martinez (2009, p.50) faz algumas considerações sobre a abordagem tradicional:

A abordagem é preferencialmente analítica e ferramentas privilegiadas serão os manuais ou antologias de textos, até mesmo obras na íntegra, a gramática e o dicionário bilíngue. O procedimento didático é, em linhas gerais, o seguinte: um texto literário, seguido de explicações de vocabulário e de gramática, geralmente com recurso à língua fonte do aprendiz; tradução, exercícios e finalmente o tema, que constitui uma retomada da língua aprendida e que, às vezes, dá espaço a um reinvestimento, quando se tenta redigir algo sobre um assunto próximo, e esse é o “tema de imitação”.

A abordagem hoje vista como tradicional foi a base do ensino de línguas durante muitos séculos, porém é importante investigar como o surgimento de novas ideias e novas abordagens repercutiam diretamente na produção dos materiais didáticos, mesmo que não o modificassem em sua estrutura.

Em fins do século XIX, nos Estados Unidos, a abordagem audiolingual alcançou êxito. Assim, a escrita e as descrições gramaticais, que antes eram valorizadas, passaram a obter menos importância, enquanto a fala ganhou um maior destaque. O imprescindível passou a ser “fazer falar a língua e não falar da língua” (Martinez, 2009, p.51). Nesta abordagem, destaca-se a aprendizagem por base de estímulos áudio-orais, de forma a conceder espaço para os alunos praticarem a oralidade em meio a ação de fala.

Uma das importantes mudanças que essa abordagem trouxe foi a que uma LNM deveria ser aprendida através da própria LNM e não mais por meio de traduções e explicações na LM. Eram, também, utilizados diálogos situacionais, divididos por contextos da rotina como (“no banco”, “fazendo compras”), além de pequenos trechos de leitura são os passos iniciais para os exercícios orais (LEFFA, 1998).

Uma abordagem incorporou pela primeira vez no ensino de línguas os conceitos de habilidades (ouvir, falar, escrever e ler). Além disso, gramática e aspectos culturais passaram a ser ensinados indutivamente, dessa forma, o aluno era exposto aos fatos da língua para mais tarde sistematizá-los. (LEFFA, 1998)

Apesar de a abordagem ter levantado questões importantes sobre a aprendizagem de línguas não maternas, como o conceito das quatro habilidades, suas bases teóricas eram deficitárias, dificultado que se evidenciasse a progressão dos níveis, além disso, suas práticas eram vistas como artificiais (MARTINEZ, 2009).

Os Estados Unidos da América foram um dos poucos países que não deram apoio à abordagem direta, defendendo que o objetivo principal do ensino de LNM deveria ser a leitura, e estimulando assim o gosto pela cultura e literatura da língua alvo. Sendo assim, surgiu a abordagem para a leitura, que reviu aspectos deixados de lado pela abordagem da gramática e da tradução, atualizando-os. (LEFFA, 1998)

Porém, com a ênfase que foi dada a leitura, as outras competências passaram a ser secundárias, levando a críticas que duvidavam do sucesso da abordagem, como afirma o professor Valnir Chagas (1957 *apud* LEFFA, 1998, p. 218):

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas- ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas.

Com isso, surgiu a polêmica abordagem áudio-oral, ou audiolingual, que emergiu na época da Segunda Guerra Mundial, “quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou” (LEFFA, p.219, 1998).

Para romper com as visões anteriores, que defendiam a leitura e escrita como prioridade, essa abordagem defendia que primeiro o aprendiz deveria ouvir e falar, assim como ocorre na aquisição de língua materna, para serem expostos á língua escrita apenas depois de já conseguirem automatizar os padrões da língua oral. (LEFFA, 1998). Sendo assim, novos elementos, tanto lexicais como linguísticos são introduzidos por meio de situações que são apresentadas de forma gradual, construindo, assim, uma composição coerente (MARTINEZ, 2009).

A abordagem se baseava na linguística estrutural de Saussure e na psicologia behaviorista de Skinner, sendo esta última fundamentada em esquemas de estímulo e resposta, levando o aluno a automatizar comportamentos para posteriormente reutilizá-los em outros contextos.

A gramática era ensinada por meio de analogias indutivas, o aluno era desencorajado a fazer perguntas e o erro era condenável, enquanto isso as respostas corretas deveriam ser reforçadas imediatamente pelo professor. (LEFFA, 1998) A abordagem áudio-oral defendia a análise contrastiva das línguas (LM e LNM) pelo planejador de cursos, de forma a concentrar as atividades na causa de interferência entre as línguas.

A crítica, porém, que acompanhou tal abordagem foi a reprodução de esquemas de estímulo – resposta – reforço, que seguiam os padrões behavioristas, e que, por isso, se opunham às crenças cognitivistas, como de Chomsky, reduzindo a língua a sequências fixas, perdendo seu caráter criativo. Além disso, os aprendizes por vezes se mostravam desmotivados pelos exercícios tediosos e pela falta de identificação com os temas abordados, que pouco se relacionavam com a sua realidade social. (MARTINEZ, 2009)

Martinez (2009) aponta para a existência da abordagem audiovisual, que tinha como suporte os novos inventos tecnológicos que permitiam a reprodução de

imagem e som nas aulas. Importante esclarecer que a nova abordagem não pretendia apenas associar oral e imagem, mas sim construir atividade em torno dos recursos sonoros e imagéticos.

Assim como na abordagem anterior, as aulas seriam conduzidas por situações criadas, a partir daquele momento com auxílio de novos recursos tecnológicos. Nessa época, surgiram também investigações que procuravam entender melhor as dificuldades particulares de alunos levando em consideração sua língua materna e sua língua alvo. Em vista disso, foram adotados exercícios voltados para um público específico, não com o objetivo de contrastar as línguas, mas de trabalhar as principais dúvidas com mais eficiência (MARTINEZ, 2009).

Mesmo rompendo com matizes da abordagem anterior, verifica-se que a influência da psicologia behaviorista foi mantida, uma vez que apesar da prática em sala de aula ter ganhado dinamismo e as atividades serem frequentemente alternadas, a referência a automatização por meio de repetições foi parcialmente mantida.

Leffa (1998) reconhece um período de transição entre a abordagem audiolingual e a comunicativa, que englobou diversas abordagens, porém estas não ganharam destaque suficiente para serem amplamente incorporadas.

Em meados dos anos 70, a abordagem comunicativa veio preencher o vazio deixado pela abordagem áudio-oral (LEFFA, 1998) e para isso se pautou no conceito de competência comunicativa, sobre a qual Hymes (*apud* MARTINEZ, 2009) afirma “normas de uso se distinguem radicalmente das normas do sistema linguístico”. Ou seja, a convicção de que apenas a apropriação do sistema linguístico por meio de regras gramaticais e vocabulário não é o suficiente para se comprovar a fluência em determinada língua, uma vez que era preciso adequar o sistema e vocábulos aos contextos sociais.

Almeida Filho (2009) expõe o conceito de ensino de língua a partir de uma abordagem comunicativa: “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”.

Dois grandes pesquisadores propuseram taxonomias para a abordagem comunicativa: Wilkins (1976) e Van Ek (1976). Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções

comunicativas. Enquanto isso, Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias:

(1) expressando e descobrindo informações factuais. Exemplo: identificando, perguntado etc. (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais. Exemplo: concordando, negando, etc. (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais. Exemplo; expressando ou inquirindo sobre o prazer, surpresa, gratidão etc. (4) expressando e descobrindo atitudes morais. Exemplo: pedindo desculpas, expressão aprovação, etc. (5) Suasão. Exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa. (6) socialização. Exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc. (LEFFA, p.225, 1998)

O uso desses elementos se fez presente na produção dos materiais didáticos da época, nos quais, muitas vezes, vinham termos impresso nos títulos das unidades que expressavam caráter funcional como: “perguntando e dizendo o nome”, “aceitando e recusando ajuda”. Os materiais autênticos passaram a ser privilegiados nas aulas de LE, enquanto diálogos artificiais, elaborados como pretexto para trabalhar questões gramaticais foram rejeitados. (LEFFA, 1998)

Almeida Filho (2009 *apud* ALMEIDA FILHO, 1987) lista as principais características da abordagem comunicativa, levando em consideração que tais características podem interferir, diretamente, na produção de materiais didáticos, resumidas em:

- A relevância dada aos textos, diálogos, exercícios utilizados na prática de LNM, que são recursos que funcionam como experiências válidas para o desenvolvimento intelectual.
- Discussão de temas e conflitos relevantes, pertencentes ao universo do aprendiz em forma de problematização e ação dialógica.
- A permissão de uso de exercícios mecânicos, sendo estes importantes para a prática comunicativa, ajudando os aprendizes a automatizar mais rapidamente estruturas gramaticais e elementos lexicais.
- A reelaboração de uma nomenclatura que incluía “temas, tópicos, recorte comunicativos, cenários, blocos semânticos, papéis sociais e psicológicos.”
- Desconstrução de modelos de aquisição/aprendizagem, com isso, levar o professor a reconhecer o erro como um processo comum no crescimento da capacidade da língua-alvo.

- Possibilidade de uso de técnicas e recursos (exemplo audiovisuais) que auxiliem na aprendizagem do aluno.
- Atenção às questões afetivas dos alunos que possam dificultar a aprendizagem.
- Avaliação do progresso em unidades discursivas reais que o aluno tem condições de realizar.

Pode-se entender que a abordagem comunicativa se coloca de forma mais ampla do que um método, apresentando parâmetros que servem de base para a construção das práticas de ensino. Alguns dos temas comentados por Almeida Filho (2009) demonstram que apesar de existirem abordagens e métodos que buscavam desenvolver a oralidade, o “falar” não era contextualizado. Supõe-se deste fato a importância que se concebe aos materiais autênticos e a diálogos que pretendem reproduzir o real.

O aluno passa, cada vez mais, a conquistar espaço e autonomia na aprendizagem, no momento em que o professor reflete sobre questões de aprendizagem ligadas a afetividade e dá voz ao aluno para discutir temas de interesse do mesmo.

Sendo a articulação entre abordagens vigentes e materiais didáticos complementares, entende-se que cada abordagem deixa suas marcas, seja em livros didáticos publicados ou em concepções que permeiam ainda abordagens correntes. Por este motivo, mostrou-se significativa a observação de valores e práticas considerados positivos nas diferentes épocas, podendo estas ter permanecido nas produções didáticas mais recentes.

2 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA ENSINO DE LÍNGUAS COMO MATRIZ INSPIRADORA PARA A SELEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

No capítulo anterior, foi apresentado o trajeto histórico do ensino de português como língua não materna no Brasil, de forma a se relacionar tais acontecimentos às práticas e decisões educativas atuais. A partir deste capítulo serão discutidos conceitos e aplicações do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), documento que guia e fundamenta grande parte das práticas atuais desta área.

Hoje se vive em um contexto de valorização do multilinguismo, internacionalização das línguas e globalização. Como anteriormente visto, tal aspecto foi vivenciado pelos jesuítas em terras brasileiras, tendo conseguido se beneficiar desse contexto adverso. Hoje, o plurilinguismo vem sendo propagado nos países da união europeia, que adotaram o QECR e isso favorece um movimento mundial pelo respeito às línguas e culturas e estimula a competência comunicativa e intercultural, em lugar da preocupação exagerada com uma perfeição puramente linguística.

O QECR, atualmente, se apresenta como um dos documentos que mais influencia o professor de línguas estrangeiras, sobretudo, o de cursos livres com propostas comunicativas de ensino, valorizando o plurilinguismo e contexto multilíngues. O quadro foi produzido a partir de uma iniciativa conjunta dos países da União Europeia e seu propósito era descrever de forma detalhada que competências os aprendizes de uma LNM devem desenvolver para conseguirem se comunicar na língua-alvo, levando em consideração as capacidades e os conhecimentos que atravessam tal progresso.

A necessidade da criação do documento foi apresentada efetivamente em novembro de 1991, em um Simpósio internacional na Suíça, que possuía como tema “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação”. A partir das conclusões do Simpósio, comprovou-se a necessidade de produzir um documento oficial, em conjunto, que expusesse tais questões e sistematizasse capacidades e conhecimentos que servem de base para cada nível de proficiência. Tal documento foi divulgado oficialmente em 2001. (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Os dados expostos nesta seção têm como base o documento do Conselho da Europa (2001). Busca-se, por meio deste, esclarecer de forma explicativa o contexto político-educativo do quadro, além de apresentar resumidamente seu funcionamento e as categorizações das competências comunicativas, que servirão de base para a análise dos livros didáticos de PLNM.

Como já mencionado anteriormente, o quadro tem a função de descrever minuciosamente os conhecimentos e as capacidades envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua, além de apontar níveis pré-definidos de proficiência, que visam medir o progresso do estudante em diferentes etapas da aprendizagem.

O fato de a sistematização das competências e habilidade se centrar no final do processo de aprendizagem de cada nível demonstra os objetivos os quais se pretende alcançar, não funcionando, apenas, para a verificação de conteúdos trabalhados, uma vez que muitos tópicos tratam de destrezas implícitas, muitas vezes não trabalhadas explicitamente em aulas.

As principais motivações para a criação do QEER são: (1) incentivar uma maior interação entre os países da Europa, tendo em vista que o estímulo à aprendizagem de diferentes línguas está relacionado a uma valorização da diversidade e, com isso, uma maior compreensão da cultura do outro; (2) facilitar a relação entre países da Europa que possuem línguas maternas diferentes, desenvolvendo a mobilidade e a cooperação e reduzindo a intolerância cultural; (3) promover uma unificação das políticas de ensino de línguas, e com isso, simplificar as equivalências curriculares nos distintos países. Em suma, o projeto tem motivações políticas que o sustentam, consistindo em estabelecer “uma maior unidade entre todos os seus membros” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.20).

Em estudos posteriores ao documento, Tomlinson e Masuhara (2004 *apud* TOMLINSON; MASUHARA, 2013) evidenciaram a necessidade de se construir, em aulas de LNM, a *consciência cultural* dos estudantes, que é desenvolvida a partir do conhecimento da própria cultura e de outras culturas. Tais autores defendem que:

O aumento da consciência cultural pode nos ajudar a alcançar a empatia cultural e sensibilidade. Ela também pode facilitar a aquisição da linguagem. Sendo esta positiva, empática e curiosa pode contribuir para uma das condições ideais para a aquisição da linguagem: a exposição motivada pela linguagem em uso⁵.

⁵ Increased cultural awareness can help us to achieve cultural empathy and sensitivity. It can also facilitate language acquisition, as being positive, empathetic and inquisitive can contribute to one of the optimal conditions for language acquisition: motivated exposure to language in use.

A partir do excerto acima, verifica-se que a aprendizagem de línguas funciona como um instrumento de reestruturação social, pois se empenha em diminuir fenômenos como a intolerância e o preconceito, por meio do incentivo do ensino de línguas voltado para aspectos comunicativos e culturais.

Foi colocado que o documento possui um caráter político, pois pretende estimular e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de países da Europa, porém suas funções ultrapassam as fronteiras da Europa, uma vez que servem de inspiração ou modelo para aprendizes, professores, organizadores de cursos, avaliadores de exames e organizadores de materiais didáticos, em diferentes países, inclusive no Brasil.

Devem-se observar as dimensões de aprendizagem, que precisam ser coerentes e harmoniosas entre si, sendo importante que haja uma preocupação com todas as etapas e componentes do processo, conforme as elencadas a seguir: a identificação de necessidades; a definição de objectivos; a delimitação de conteúdos; a selecção ou produção de materiais; a elaboração de programas de ensino/aprendizagem; a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados e a avaliação e a testagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.27).

Uma das funções de maior destaque do Quadro Europeu Comum de Referência é a mensuração de níveis de proficiência que se alternam entre elementar e proficiente. O aprendiz é avaliado seguindo tabelas que descrevem as competências que eles devem dominar para se enquadrar em cada nível.

Na figura 2, a seguir, são expostos os níveis de proficiência que podem ser avaliados pelos quadros do QECR. Sendo assim, cada nível seria dividido em dois subníveis.

Figura 2 – Níveis de proficiência

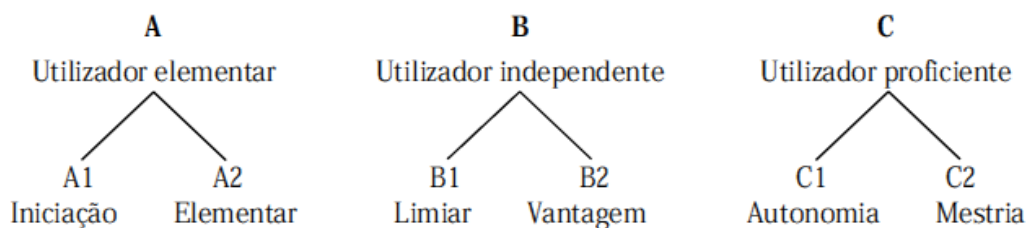


Figura 1

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48.

Os quadros podem corresponder a distintas finalidades. Verifica-se, na figura 2, um quadro simplificado que resume as capacidades e conhecimentos gerais que o aprendiz deve controlar durante a comunicação em LNM, permitindo que o próprio estudante consiga rapidamente fazer uma autoavaliação do seu nível aproximado. No quadro, são ressaltados aspectos centrais como compressão oral e escrita e produção oral e escrita, porém há, também, diversos outros descritores que destacam subitens que são fundamentais para alcançar as competências centrais.

Quadro 1 – Níveis Comuns de referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49

Faz-se importante reiterar que o documento não se presta apenas a auxiliar na avaliação de proficiência do aluno de LNM. Este tem o objetivo geral de incentivar a reflexão das práticas adotadas, de forma a estimular que as práticas de ensino cada vez mais correspondam as reais necessidades dos aprendizes, contribuindo para que sejam repensadas as dimensões que atravessam a aprendizagem de LNM na Europa. Portanto, não é um quadro fechado que pretende impor apenas um modo de ensinar, e sim orientações que podem ser aplicadas de formas distintas, sempre sendo adaptadas ao contexto e aos aprendizes.

Devido ao propósito de difundir as diferentes línguas europeias, há o estímulo a ações que evidenciem o plurilinguismo, a diversidade e em lugar a centralização de línguas e culturas.

No documento, verifica-se a caracterização de plurilinguismo:

A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva (*multilinguismo*) e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande da língua falada em casa para a sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosos separados; pelo contrário, constrói-se um competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem [...] Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23)

Demonstra-se, assim, que os objetivos ultrapassam a simples oferta de línguas de forma regular com a finalidade ampliar o número de falantes de outras línguas no continente e a construção da *consciência cultural*, citada anteriormente. Propõe-se, efetivamente, desenvolver a *competência comunicativa*, amplificando o repertório linguístico da população, de forma que permita aos falantes, em momentos de necessidade, acessarem os seus conhecimentos prévios para reconhecer diferentes línguas e se utilizar das suas capacidades na interação.

Apresentam-se, assim, como características do QECR: (1) a multiplicidade de usos, já que pode influenciar distintos componentes da aprendizagem; (2) a flexibilidade, pois pode ser adaptado a circunstâncias particulares; (3) a abertura, uma vez que há possibilidade de ser aperfeiçoado com o tempo; (4) a dinamicidade, que promove mudanças a partir de experiências reais; (5) a sistematização fácil, compreendida como facilitadora da aplicação de suas propostas; (6) a não exclusividade, que possibilita o uso de teorias e práticas variadas.

De fato, o documento não se compromete a seguir uma teoria específica, afirma-se apenas que é uma abordagem direcionada para ação, que considera que o aprendiz e utilizador de uma língua são “actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29)

Sendo assim, o aprendiz ao realizar tarefas precisa ter domínio de diversas combinações linguísticas, precisa ter um conhecimento sociocultural que lhe permita, por meio de uma identidade constituída, agir sobre os interlocutores e precisa ter a capacidade de associar estes dois elementos ao contexto exigido.

A abordagem adotada pelo QECR é baseada na ação, como citado anteriormente. A ação se manifesta através de tarefas, que pretendem desafiar o aluno a agir e reagir a dadas situações que simulam a vida real. No documento, encontra-se a informação de com é realizada uma tarefa:

A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências⁶ específicas, de modo a realizar umcarque conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.217)

⁴Entende-se por competência o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Cumprir uma tarefa pode envolver diversas competências, sendo nem sempre estas focadas na forma linguística. Diferentemente de um exercício⁷, que busca a automatização de estruturas, uma tarefa pretende desenvolver as competências comunicativas, conduzindo os aprendizes a uma situação em que se busque alcançar algum resultado como a resolução de um problema ou a execução de uma obrigação.

Para que uma pessoa interaja em uma língua é preciso que ela se utilize de competências gerais em língua, e, especialmente as competências comunicativas. As competências em língua não são “indivisíveis, mas um conjunto de capacidades, as quais todo ser humano deve desenvolver como indivíduo e como ser social.” (ANDRADE, 2009, p.31)

A competência comunicativa é um dos principais conceitos do QEER, e envolve a concepção de plurilinguismo, já mencionada acima. Quando, durante a encenação de atos comunicativos, exige-se, por exemplo, que o aluno simule o pedido de uma informação a um estranho ou a reclamação de problemas ocorridos no seu quarto de hotel, pretende-se que ele alcance um objetivo final de articulação e resolução da tarefa, podendo exigir que mais ou menos competências estejam envolvidas. O falante pode ser convocado a utilizar sua competência linguística, que lhe possibilitará de compreender e de produzir na LNM, além disso, ele pode ser exigido no que diz respeito ao conhecimento de regras sociais e linguísticas, como as expressões que indicam polidez, por exemplo, isso permitirá que a interação seja mais bem-sucedida. É comum que o aprendiz seja desafiado a utilizar a língua para algum objetivo funcional, como por exemplo, negociar o preço ou fazer uma reclamação.

As tarefas podem ocorrer em diferentes domínios⁸ como privado, profissional e educativo. Esses domínios permitem a contextualização e a união entre as distintas competências exigidas como no domínio profissional: ler anúncios de emprego, escrever cartas de apresentação, comunicar apropriadamente aos seus superiores, etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.86)

⁷ Exercício é concebido como uma prática de aprendizagem que condiciona o aprendiz a seguir um modelo regular, muitas vezes sem a possibilidade de criação sobre a língua. (CERQUEIRA, 2010, p. 132)

⁸ “Denomina os vastos sectores da vida social nos quais os actores sociais operam”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30)

O professor e o autor do livro didático podem exercer certo controle sobre os elementos, aumentando e diminuindo a dificuldade de uma tarefa. O nível de exigência da tarefa de compreensão, por exemplo, não está ligado somente ao *input* (texto escrito ou oral) apresentado ao aluno, podendo o mesmo texto ser abordado em distintos níveis com tarefas particulares que permitam um aumento da dificuldade quantitativa (da compreensão de um maior número de informação) ou qualitativa (realização de um nível esperado), o tipo de resposta exigido pode ser mais simples ou mais complexo ou, ainda, ser variável o tempo disponível para a realização.

Para mensurar o grau de dificuldade de uma tarefa é preciso refletir sobre: (1) as competências e as características do aprendiz, abarcando suas finalidades e estilo de aprendizagem; (2) as *condições e limitações*⁹ que podem enquadrar os alunos em situações específicas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

Segundo o documento, o uso de elementos lúdicos é considerado importante, como por exemplo: jogos de linguagem, adivinhas e enigmas, audiovisuais, trocadilhos e jogos de palavras. O uso estético da língua, também, deve ser levado em consideração, pois pode conduzir o aprendiz a usar a linguagem de forma múltipla, além de fazê-lo entender melhor contextos de humor, literatura que muitas vezes se utilizam da desconstrução linguística.

Em relação a estratégias não verbais, verifica-se a importância dos gestos e ações que acompanham a fala, como por exemplo, indicar-apontar, e o uso dos dêiticos acompanhado por gestos. Além do comportamento não verbal, destaca-se o comportamento paralinguístico, como expressões faciais, postura, contato visual, contato corporal e proximidade, uso de sons extralinguísticos como “ai” para expressar dor e “uf” para indicar cansaço. Há também os traços prosódicos que levam em consideração a qualidade da voz, tom, volume e duração (muuuuito bem!). Aspectos paratextuais são fundamentais para desenvolver a capacidade de leitura de ilustrações, quadros, tabelas e os aspectos tipográficos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.132)

Dessa forma, deve-se ter em mente que a aprendizagem da língua, segundo a visão adotada, não está preocupada apenas com a contemplação de conteúdos

⁹ Este termo abrange condições físicas, sociais e temporais, que podem dificultar a comunicação. Ex: ruídos, número de interlocutores, tempo de preparação (improviso). (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 221)

lexicais e gramaticais. Durante o processo de aprendizagem, são contempladas uma gama de competências, como as citadas acima, que muitas vezes não são previstas em aulas e livros didáticos.

2.1 O QECR, suas concepções e orientações quanto às competências e habilidades

O termo *competência* foi cunhado pela primeira vez na área dos estudos da linguagem por Noam Chomsky, no final dos anos de 1950. Suas teorias estabeleciam a distinção entre “competência” e “desempenho”, sendo a primeira um conhecimento implícito da estrutura linguística, que o falante/ouvinte seria portador, devido à faculdade biológica da linguagem intrínseca a todos os seres humanos. Já o segundo termo, residiria no uso concreto da língua, que se mostra imperfeito na prática (OLIVEIRA, 2007).

A competência apontada por Chomsky se manifestaria exclusivamente em sua dimensão linguística, tal fato é sustentado pelas concepções estruturalistas do autor, que ao propor um recorte de sua pesquisa exclui os estudos de outros aspectos importantes como a semântica e a pragmática (OLIVEIRA, 2007).

A partir das teorias de Chomsky surgiram novas asserções no que se refere ao conceito de competência. Dell Hymes (1991 apud OLIVEIRA, 2007) contesta a visão anterior estruturalista da língua e declara a existência de uma *competência comunicativa*, que não reside apenas em um conhecimento implícito, mas na habilidade de usar esse conhecimento, ou seja, o conhecimento passa a ser um dos elementos que constituem a competência. (OLIVEIRA, L. 2007)

A competência comunicativa abrange os campos sociais, culturais além de estados emocionais e psicológicos, sendo pensada mais especificamente no contexto de ensino de línguas. A partir das novas ideias, ganha importância a adequação ao contexto, que considera aspectos socioculturais fundamentais para viabilizar a coerência discursiva, como por exemplo, a capacidade de utilizar diferentes registros de acordo com a exigência do contexto.

Posteriormente, Henry Widdowson (1991 apud OLIVEIRA, 2007) aprimorou a teoria das competências comunicativas, incorporando conceitos da análise do

discurso. Tópicos como coesão e coerência seriam essenciais para o estabelecimento de relações no texto, redirecionando o foco do estudo baseado na frase, como unidade linguística, para o texto inserido em um contexto comunicativo e para o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever).

Finalmente, o conceito de competência comunicativa receberia uma definição mais completa com Canele; Swain (1980 apud OLIVEIRA, 2007), contemplando a partir desse momento os conceitos de *conhecimentos e habilidades*.

O conceito de *conhecimento* se refere ao que os falantes sabem, consciente ou inconscientemente, sobre aspectos que envolvem o uso comunicativo da língua, enquanto o conceito de *habilidade* se refere à capacidade de realizar esse conhecimento em uma situação comunicativa real. Portanto, a competência comunicativa abarcaria um grupo de competências, sendo estas entendidas como linguística, sociolinguística, estratégica e mais tarde a discursiva.

O texto é a materialização do discurso, que se sustenta a partir do ato de comunicação linguística. Compreende-se, assim, texto como “qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 136).

O texto pode ser categorizado em diferentes tipos e a diferentes gêneros. O suporte pelo qual o texto é apresentado pode gerar não apenas uma diferença no contexto, mas também uma mudança na sua apresentação e organização. Dentro da divisão oral e escrita, é possível dividir o texto em subgrupos, como, por exemplo, discurso público ou telefônico. Um texto pode ser veiculado de diferentes meios, mas é evidente que o suporte e a função do texto estão estritamente relacionados.

A relação entre o aprendiz, os interlocutores, as atividades e os textos podem se apresentar por meio de (1) *produção*, quando o aprendiz produz um texto em que não é pedida em contrapartida uma resposta, (2) *recepção*, quando o aluno assimila um texto, sem a exigência de dar uma resposta, (3) *interação*, promovendo a alternância entre os interlocutores e (4) *tradução*, quando o tradutor rescreve um texto para outro interlocutor, imprimindo um pouco de si.

Em tarefas solicitadas em aulas e livros didáticos de LE, o texto (oral e escrito) pode surgir como estímulo e também produto, por meio de diferentes modalidades, como é verificado no quadro 2.

Quadro 2 - Atividades de texto para texto

Texto-estímulo (input)		Produto (output)			
Canal	Língua	Canal	Língua	Manutenção do sentido	Tipo de atividade (exemplos)
Oral	L2	Oral	L2	Sim	Repetição
Oral	L2	Escrito	L2	Sim	Ditado
Oral	L2	Oral	L2	Não	perguntas/respostas
Oral	L2	Escrito	L2	Não	Respostas escritas e perguntas orais em L2
Escrito	L2	Oral	L2	Sim	Leitura em voz alta
Escrito	L2	Escrito	L2	Sim	Cópia, transição
Escrito	L2	Oral	L2	Não	Resposta oral a uma situação escrita em L2
Escrito	L2	Escrito	L2	Não	Respostas escrita a uma instrução escrita em L2

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 145

A partir do exposto no quadro, entende-se que em uma atividade os textos utilizados como *input* podem ser apenas reproduzidos ou servir de base para a construção de um novo texto, sofrendo ainda alteração do seu canal.

As tendências e abordagens mais atuais dão preferência às atividades que estimulam a produção mais independente por parte do aluno.

As atividades mais mecânicas de manutenção do sentido (repetição, ditado, leitura em voz alta, transição fonética) são actualmente desaprovadas num ensino de tipo comunicativo, em virtude de serem artificiais e terem consequências indesejáveis. Mas é, sem dúvida, possível defendê-las em termos de avaliação, pela razão técnica que o desempenho depende muito da capacidade de utilizar as competências linguísticas em detrimento do conteúdo informativo do texto. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 145)

As atividades mecanizadas se colocam exclusivamente com a finalidade de automatizar estruturas linguísticas, enquanto as atividades que exigem o cumprimento de uma tarefa buscam relacionar distintas competências com o objetivo de desenvolver muitas competências, em grande parte as comunicativas.

Dentro do extenso grupo de competências que o aprendiz deve possuir, é de grande relevância para esta pesquisa, a competência comunicativa, que pode ser dividida, segundo o QECR, em três grandes grupos: competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática.

A *competência linguística*, que engloba as competências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, é um sistema linguístico altamente

complexo, que faz com que o próprio falante da LM nunca consiga dominar completamente seus usos, até porque as línguas estão em constante mudança.

No que diz respeito à *competência lexical*, compreende-se pela capacidade de utilizar o vocabulário de forma apropriada ao contexto. Os elementos lexicais incluem (1) as expressões: expressões feitas (Bom dia, como está?), expressões idiomáticas, estruturas fixas (Por favor, pode me passar?/ Seria possível...?) e combinatórias fixas (proferir um discurso/ cometer um erro). (2) palavras isoladas: polissemia e conjuntos lexicais fechados (dias da semana/pesos e medidas). (3) elementos gramaticais: artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, pronomes interrogativos, possessivos, preposições, verbos auxiliares, conjunções, partículas.

Dois quadros básicos servem para medir o domínio lexical:

Quadro 3 – QECR: Amplitude de vocabulário

AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO	
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transações do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.160

Quadro 4 – QECR: Domínio de vocabulário

DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO	
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.161

Os quadros de *domínio* e *amplitude* se aproximam nos níveis iniciais, uma vez que por possuir reduzido conhecimento vocabular o aprendiz não pode cometer tantas incoerências em seu uso.

A *competência gramatical* é definida pelo conhecimento dos recursos gramaticais e a capacidade de utilizá-los, ou seja, é a “capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário de sua

memorização e reprodução).” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.161) O QECR não faz utilização de nenhuma teoria específica que defina o uso da gramática em aulas de LE, porém no próprio quadro demonstra não considerar a gramática apenas como combinações alternadas do léxico.

Os pontos enumerados no quadro em relação à gramática nos níveis elementares seguem abaixo:

Quadro 5 – QECR: Correção gramatical

	CORREÇÃO GRAMATICAL
A2	Usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Mostra apenas um controle limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.161

Dentro da *competência gramatical*, encontram-se (1) a morfologia, que trata da estrutura interna dos vocábulos, (2) a morfofonologia, que se ocupa da variação dos morfemas determinada pelo contexto fonético e morfológico. (3) a sintaxe, que se preocupa com a organização das palavras em frases, sendo a sintaxe de um falante nativo por vezes complexa e inconsciente. A sintaxe se apresenta como um aspecto central da competência comunicativa.

A *competência semântica* envolve o controle que o aprendiz possui sobre a organização de significado, podendo ser (1) semântica lexical, (2) semântica gramatical e (3) semântica pragmática.

A *competência fonológica* é baseada na capacidade de produção e percepção dos (1) fonemas, (2) traços fonéticos distintivos, (3) composição fonética das palavras (acento de palavras/tons), fonética da frase (prosódia), redução fonética (redução vocálica/assimilação), (4) elisão.

Para fins de elucidação, apresentam-se as competências exigidas para um domínio fonológico, destaca-se o fato de que tal competência está, sobretudo, preocupada com que o falante seja compreendido pelo interlocutor.

Quadro 6 – QEER: Domínio fonológico

	DOMÍNIO FONOLÓGICO
A2	A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de em vez em quando, repetições.
A1	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.167

A *competência ortográfica* permite que o aprendiz consiga escrever a forma das letras impressas e cursivas, sinais de pontuação, convenções tipográficas e sinais logográficos. Enquanto isso, a *competência ortoépica* exige que o aprendiz consiga, ao ler um texto em voz alta, pronunciar de forma correta as palavras. Tal competência envolve (1) conhecimento das convenções ortográficas, (2) capacidade de consultar um dicionário e conhecer as convenções para explicitar a pronúncia, (3) conhecimento dos sinais de pontuação, para o ritmo e entonação, (4) capacidade para resolver ambiguidades como homônimos e ambiguidades sintáticas em função do contexto.

Segue abaixo o quadro relativo ao domínio ortográfico:

Quadro 7 – QEER: Domínio ortográfico

	DOMÍNIO ORTOGRÁFICO
A2	É capaz de copiar frases curtas acerca de assuntos quotidianos – p. ex.: orientações para chegar a algum lado. É capaz de escrever com correcção fonética razoável (mas não necessariamente seguindo as convenções ortográficas) palavras pequenas que pertençam ao seu vocabulário oral.
A1	É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.168

A *competência sociolinguística* corresponde ao conhecimento e as capacidades utilizadas para que a comunicação cumpra sua função social de forma adequada. Alguns exemplos de atos linguísticos que se expressam através da competência sociolinguística são (1) os marcadores linguísticos, tais como o uso e escolha das formas de saudação (chegadas, apresentações, partidas), uso e escolha das formas de tratamento (senhor + nome da função, senhor + sobrenome); (2) as regras de delicadeza, que podem evitar comportamentos em que o

interlocutor se sinta ameaçado ou com pouca liberdade para tomar uma decisão; (3) a utilização adequada das expressões de cortesia (por favor, obrigado(a), desculpe; (4) falta de educação, quando uma ação ou discurso pode ser compreendido de tal forma pelo interlocutor (expressão de desprezo, desinteresse, impaciência, reclamação.).

Outro fator que envolve um amplo desenvolvimento da competência sociolinguística é o da (4) as expressões de sabedoria popular, ou seja, sentenças recorrentes que se fazem coerente devido ao conhecimento acumulado de sabedoria popular presente na língua. Dentre estes estão: provérbios, expressões idiomáticas, expressões familiares (vou ali e já venho), expressões de crenças (em abril, águas mil), lugares-comuns (cada um é como é).

Além disso, (5) as diferenças de registros também fazem parte da competência sociolinguística, uma vez que o aprendiz necessita, através da linguagem, conseguir demonstrar o grau de proximidade os interlocutores se colocam (oficial, formal, neutro, informal, familiar, íntimo).

Segundo o documento, o ideal é que o estrangeiro até o nível B1 utilize o registro neutro, para que não haja risco de gerar interpretações equivocadas e levá-lo ao ridículo. O reconhecimento de sotaques e de marcadores linguísticos também é importante para o desenvolvimento desta competência, identificando a classe social, origem regional ou nacional, grupo étnico e profissional.

Quadro 8 – QECR: Adequação sociolinguística

	ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA
A2	É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples. É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares. É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo. É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou escusar-se, etc.
A1	É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.173

As *competências pragmáticas* se fazem através do domínio de duas competências. A primeira é a *competência discursiva*, que é a capacidade para organizar frases em sequência, produzindo um discurso coerente (tópico/foco,

sequência natural, causa/efeito, informação dada/informação nova), capacidade para estruturar um discurso de forma coesa e coerente, por ordenação lógica, envolvendo estilo e registro e eficácia retórica.

Além disso, deve-se atentar para o princípio da cooperação¹⁰, em que sua contribuição durante a comunicação precisa corresponder às máximas da qualidade (para que haja uma contribuição verdadeira), quantidade (a informação não deve ser nem mais nem menos do que o necessário), relevância (o que se diz deve ser relevante) e modo (para que se evite a falta de clareza e ambiguidade).

É importante também que se conheça a arquitetura do texto, ou seja, as convenções criadas numa dada comunidade em relação à produção de textos, como em descrições, narrações e exposições ou, então, o modo como são contadas histórias ou anedotas ou ainda o modo como é construída uma argumentação, a organização de diferentes gêneros textuais.

A segunda competência que complementa a pragmática é a *competência funcional*. Os interlocutores “estão envolvidos numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até a sua conclusão.” Os aprendizes são capazes, assim, de utilizar microfunções, macrofunções e esquemas interacionais no discurso oral ou escrito.

As microfunções envolvem o uso funcional de enunciados, geralmente curtos, descritas em (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 179) como:

1.1. dar e pedir informações factuais:

- identificar
- relatar
- corrigir
- pedir/perguntar
- responder

1.2. exprimir e descobrir atitudes:

- factual (acordo/desacordo)
- conhecimento (conhecimento/ignorância, lembrança/esquecimento, probabilidade/certeza)
- modalidade (obrigação, necessidade, capacidade, permissão)
- volição (vontades, desejos, intenções, preferências)

¹⁰ Criadas por GRICE (1975 apud CONSELHO DA EUROPA, 2001).

- emoções (agrado/desagrado, gostos/antipatias, satisfação, interesse, surpresa, esperança, decepção, medo preocupação, gratidão)
- moral (desculpas, aprovação, lamento, compaixão)

1.3. persuadir:

- sugestões, pedidos, avisos, conselhos, encorajamento, pedidos de ajuda, convites, ofertas.

1.4. estabelecer relações sociais:

- Chamar a atenção, dirigir-se às pessoas, saudar, apresentar, brindar

1.5. estruturar o discurso:

- (28 microfunções, abertura, tomada de palavra, conclusão etc.

1.6. remediar a comunicação:

- (16 microfunções)

As macrofunções são categorias que se utilizam do discurso oral ou escrito e para formar uma sequência, muitas vezes longa, de frases.

- descrição
- narração
- comentário
- exposição
- exegese
- explicação
- demonstração
- instrução
- argumentação
- persuasão
- etc.

Não é possível criar descrições para todos os tipos de ações comunicativas, entende-se, com isso, que as principais capacidades implicadas no processo de domínio da competência pragmática são: a fluência, que possibilita a flexibilidade e reformulação de um novo discurso e a precisão proposicional, que é capacidade de exprimir pensamento e proposições de forma clara.

Quadro 9 – QECR: Fluência na oralidade

FLUENCIA NA ORALIDADE	
A2	É capaz de se fazer entender em intervenções breves, embora sejam evidentes as pausas, as reformulações e as falsas partidas. É capaz de construir expressões sobre tópicos que lhe são familiares, com à-vontade suficiente para efectuar trocas verbais curtas, apesar das hesitações e das falsas partidas serem muito evidentes.
A1	É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.183

Quadro 10 – QECR: Precisão proposicional

PRECISÃO PROPOSICIONAL	
A2	É capaz de comunicar o que quer dizer numa conversa simples e directa de informação limitada acerca de assuntos rotineiros e que lhe são familiares, mas noutras situações tem normalmente que fazer concessões ao sentido da mensagem.
A1	Não há descritor disponível.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.184

Considera-se de suma importância o desenvolvimento da competência pragmática. Dessa forma, observar-se que o quadro que expressa a fluência está ligado a competência pragmática e não a competência linguística, demonstrando mais uma vez a tendência do documento em não legitimar o ensino de língua de forma isolada, sem contexto.

Todas as exposições colocadas nesta seção servirão para que, durante a análise, fiquem claros os critérios utilizados para selecionar atividades que desenvolvam as competências comunicativas aqui contempladas. No próximo capítulo, metodologia, serão apontados os procedimentos metodológicos que conduziram a análise dos dados.

3 METODOLOGIA

Para melhor atender aos propósitos deste estudo, que consiste em contrapor os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros ao Quadro Europeu Comum de Referência, considerou-se a pesquisa descritivo-documental a partir de uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais indicada.

Entendendo-se pesquisa como “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. [...] que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993, p.23), esta dissertação se caracteriza como uma pesquisa descritiva por privilegiar a descrição de características de determinado fenômeno (GIL, 1991), por meio da observação sistemática, sem manipulação.

A escolha da análise documental se justifica por constituir uma técnica importante na pesquisa qualitativa que permite complementar informações e revelar aspectos novos de um determinado tema ou problema. Consideram-se documentos, no contexto desta dissertação,

[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE, 2001, p. 38).

Deste modo, o entendimento de pesquisa e a opção pela análise documental atendem as especificidades do objeto a ser investigado, aos objetivos e às questões propostas para investigação.

Tendo como objeto de estudo livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros, apresenta-se como objetivo traçar um panorama da influência do QECR nas políticas linguísticas no Brasil e na produção de livros didáticos. Busca-se, especialmente, investigar se as atividades propostas em livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros, publicados após a proposição do QECR, contemplam as indicações do quadro no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Elegem-se para análise quatro livros didáticos de ensino de português para estrangeiros, publicados ou revistos após a criação QECR. Para uma discussão mais efetiva dos dados, são analisados livros, publicados ou reformulados no Brasil entre 2008 e 2015. A escolha desses livros foi feita a partir dos seguintes critérios: a) uso para públicos específicos de Português para Estrangeiros, b) voltados para os níveis iniciais de aprendizagem, c) facilidade de compra ou de acesso digital pelos aprendizes.

3.1 Etapas da pesquisa

Para desenvolver o presente estudo foram realizadas as seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

1. Revisão bibliográfica

- Levantamento inicial do material bibliográfico sobre os seguintes temas: produção de materiais e livros didáticos de português, ensino de português para estrangeiros, documento do QECR, panorama geral sobre o uso e a oferta de língua portuguesa no mundo; em fontes como: livros, dissertações, teses, artigos de revistas científicas, gramáticas e livros didáticos utilizados em diferentes épocas.
- Seleção dos referenciais teóricos sobre os temas listados acima a serem tomados como referência: Almeida Filho (2009; 2013), Tomlinson e Masuhara (2013), Coracini (2011), Dias (2009), Leffa (1998; 2008), Martinez (2009), entre outros.
- Levantamento preliminar de livros didáticos de português para estrangeiros, publicados ou revistos, pelo menos cinco anos, após o advento do QECR.
- Seleção dos livros didáticos a serem analisados, a saber:

- “Novo Avenida Brasil I: curso básico de português para estrangeiros”, que faz parte de uma coleção de três volumes, direcionados a falantes de outras línguas que desejam aprender o português para poder se comunicar com brasileiros e participar de sua vida cotidiana.
- “Viva! Língua Portuguesa para estrangeiros”, pertencente a uma coleção de quatro volumes que se propõem a preparar o estrangeiro a se comunicar e a ter uma visão mais ampla sobre questões culturais. Além disso, o último volume da coleção se presta a ser um preparatório para o exame Celpe-Bras.
- “Bem-vindo: a Língua Portuguesa no mundo da comunicação” é um livro que se autodeclara comunicativo e se propõe a contemplar todos os níveis oferecidos em apenas um exemplar, sendo voltado para aprendizes de quaisquer nacionalidades.
- “Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados”, trata-se de um livro em volume único produzido especificamente para o público de refugiados que tem chegado ao Brasil e precisa rapidamente se comunicar e se acomodar com a nova língua e cultura.

2. Proposição de categorias para a Revisão Bibliográfica

- a) Breve histórico sobre o ensino de português para o público estrangeiro, desde a colonização até os dias atuais, envolvendo a produção e utilização de materiais e livros didáticos.
- b) Apresentação de práticas e tendências metodológicas ao longo do percurso de ensino de línguas estrangeiras.
- c) Esclarecimentos e reflexões sobre o QECR e suas implicações para a área de ensino de línguas em contexto internacional.
- d) Concepções teóricas sobre competência comunicativa e sua filiação às abordagens mais atuais.

3. Proposição de categorias para organizar e analisar os dados

Os critérios de análise dos dados foram constituídos a partir da observação dos livros didáticos, tendo como matriz inspiradora a análise das propostas de tratamento didático apontadas. Referem-se, portanto a:

- a) Atividades que são baseadas no desenvolvimento de competências linguísticas.
- b) Atividades que são baseadas no desenvolvimento de competências sociolinguísticas.
- c) Atividades que são baseadas no desenvolvimento de competências pragmáticas.

4. Proposição e elaboração dos instrumentos de coleta de dados

A construção da matriz para coleta e organização dos dados inspirou-se nos indicadores definidos pelo QECR que estabelecem três competências principais (linguística, sociolinguística e pragmática) que juntas formam a competência comunicativa. Além disso, empregou-se como modelo a abordagem orientada para a ação, apresentada também no documento. Tal abordagem sustenta que o desenvolvimento das competências só é possível por meio da participação ativa do aluno em tarefas contextualizadas e que possuem objetivos do desenvolvimento de uma ou mais competências.

Compreende-se como *atividades* todas as propostas que induzem o aluno agir sobre o meio, podendo estas ser comunicativas, não comunicativas, bem estruturadas ou não. Pode-se dizer que todas estas estratégias levam o aluno a praticar a língua-alvo, porém priorizam diferentes visões de língua e de ensino. Algumas contam com um modelo a ser seguido, condicionando os aprendizes a formas prontas, não possibilitando, muito menos estimulando a criatividade e o estilo. Segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o aprendiz deve conseguir realizar tarefas, como “atores sociais” em circunstâncias e ambientes determinados. Isso quer dizer que o aluno precisa estar imerso em situações comunicativas com objetivos pré-determinados.

5. Tabulação e organização dos dados

Os dados foram tabulados por meio da observação da recorrência de atividades que apresentavam, nos livros, objetivos de desenvolver algumas das competências comunicativas apresentadas no QEQR. Sendo assim, foi calculado o total de atividades reproduzidas em cada livro e, posteriormente, o total de atividades que desenvolvessem cada competência específica. Os dados foram expostos em tabelas, por meio de porcentagem, uma vez que cada material continha um número específico de atividades. Por isso, privilegiou-se estabelecer a quantidade direcionada para cada competência, em relação ao total de atividades.

Apesar de esta pesquisa não ser de base quantitativa, optou-se por apresentar os dados de maneira a entender a sua ocorrência por porcentagem de tipos de atividades privilegiadas em cada livro. Isso facilitou a análise qualitativa e o levantamento de questões para discussão.

Após as etapas anteriormente citadas, seguiu-se para as demais, a saber:

6. Tratamento e análise dos dados

7. Elaboração de relatório final/dissertação

8. Revisão da dissertação para defesa

Na seção seguinte serão analisados os dados, sendo estas atividades retiradas dos livros didáticos, com base nos critérios dos procedimentos metodológicos apresentados. Alguns dos dados serão apresentados com a finalidade de ilustrar tais recorrências.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão descritos e analisados quatro livros de português para estrangeiros produzidos ou revistos no Brasil depois da publicação do Quadro Europeu Comum de Referência. Em um primeiro momento, os livros serão descritos no que se referem às características aparentes, relatos dos autores e organização dos conteúdos. Posteriormente, serão analisadas as atividades que compõem a obra, tendo-se em vista a frequência com que estas estimulam as competências linguísticas, sociolinguística e pragmática.

Os dados foram inicialmente coletados por meio da contagem total de atividades em cada livro. Ressalta-se o fato de que foi considerada “atividade” a composição constituída de um enunciado e possíveis elementos auxiliares, tais como textos, palavras, imagens etc., que conduzissem o aluno por meio da ação a utilizar-se, estrategicamente, de competências específicas para auxiliar o processo de aprendizagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001) Tais atividades foram classificadas em quadro de forma porcentual, relativa à sua frequência contida nos exemplares, podendo uma mesma atividade contemplar diversas competências ao mesmo tempo.

Para fins de sistematização, os principais dados dos livros a serem analisados encontram-se dispostos na tabela abaixo em termos de: ano de publicação, autores, editora, número de páginas e abordagem metodológica declarada. Por razões de simplificação, cada um dos livros é identificado no quadro por meio de um número, sendo assim, livro 1, livro 2, livro 3 e livro 4.

Quadro 11 – Características gerais de livros didáticos de PLE

	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4
	Novo Avenida Brasil I: Curso Básico de Português para Estrangeiros	Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros	Bem-vindo: A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação	Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados
Ano de publicação	Versão atualizada: 2008	2010	8ªed. 2009	1ªed. 2015
Autores	Emma Eberlein, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad, Cristián González Bergweiler	Claudio Romanichen	Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim, Susanna Florissi	Jacqueline Feitosa de Oliveira, Juliana de Almeida Reis Marra, Karina Fasson, Nayara

				Moreira Santos, Renata Cristina Pereira, Talita Amaro de Oliveira
Editora/ Estado	E.P.U – São Paulo	Positivo – Curitiba	SBS – São Paulo	Curso Popular Mafalda – São Paulo
Número de páginas	138	96	221 (nível elementar até a página 40)	139
Declara-se	Comunicativo- estrutural	Comunicativo	Comunicativo	Não há indicação explícita

Os livros listados acima serão, a partir de agora, descritos no que concerne as suas características físicas, informações dos autores e organização dos conteúdos.

Livro Novo Avenida Brasil 1

Dentre os livros didáticos selecionados para servirem de *corpus* para a pesquisa encontra-se o “Novo Avenida Brasil 1”, que foi reformulado para se aproximar das diretrizes adotadas pelo QECR, dentre outros motivos. Parte de uma coleção de três volumes, ele possui o livro-texto e o de exercício unidos no mesmo exemplar, porém, é importante salientar, que neste trabalho serão considerados apenas os livros-texto das obras para fins de análise.

O material em questão se declara comunicativo em sua essência. Contudo, deixa claro que em algumas partes são explicitados conteúdos gramaticais, o que o leva a denominar-se como um método comunicativo-estrutural. O objetivo maior da obra seria o de levar o aluno a compreender e falar, deixando a escrita para ser desenvolvida no terceiro exemplar. O CD tem destaque na obra, pois trabalha a habilidade oral e auditiva, mediante a textos falados, atividades de compreensão e treino fonético por meio de repetição.

Os autores do livro, na parte “Apresentação”, declaram não se concentrarem “apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas.” (EBERLEIN, 2008, p. III). Acreditam que o livro ultrapassa essa visão e oferece informações culturais sobre o Brasil, promovendo reflexão intercultural. O público-alvo é abrangente, sendo este estrangeiros de qualquer nacionalidade, adultos ou adolescentes, que pretendam “comunicar-se com brasileiros e participar de sua vida cotidiana.” (EBERLEIN, 2008, p. III).

O LD é dividido em seis lições que são nomeadas por ações (conhecer pessoas, comer e beber etc.) ou lugares (moradia, hotel e cidade etc.). Os

conteúdos gramaticais de cada capítulo também são apresentados no sumário, porém, apenas no início de cada seção são explicitados resumidamente os objetivos, apresentados por meio das intenções de fala trabalhadas no capítulo, encontra-se, assim, a pergunta: “o que vamos aprender?” seguida de sua resposta (ex. cumprimentar, pedir e dar informações pessoais, despedir-se etc.).

A expressão oral busca ser desenvolvida progressivamente por meio das partes demarcadas com as letras: A, B, C e E. No bloco A, são apresentados elementos básicos de comunicação e vocabulário, no bloco B as estruturas passariam a ser conscientizadas e automatizadas, no C os elementos de comunicação e vocabulário seriam retomados e ampliados e por último no bloco E o vocabulário seria ainda mais ampliado. Enquanto isso, no bloco D, a importância seria dada a textos escritos e falados, com a finalidade de expandir a compreensão e as estratégias utilizadas na leitura dos alunos.

Livro Viva! Língua portuguesa para estrangeiros

O segundo livro, “Viva! Língua portuguesa para estrangeiros” é o primeiro de uma coleção composta por quatro volumes. O livro se inicia com uma “carta ao leitor”, que pretende apresentar a obra, tomando como seu público-alvo alunos de “diversas nacionalidades” (FRANÇA, 2016). Nesse mesmo espaço, informa brevemente os níveis contemplados nos quatro livros da coleção (básico, intermediário, avançado e preparatório para o CELPE-BRAS).

O livro básico, objeto de análise deste estudo, é dividido em oito capítulos, que são intitulados por expressões como: “Bom apetite!” e “Com que roupa?”, que contêm em média 10 páginas cada um. Cada capítulo conta com uma página de abertura, que introduz o tema trabalhado, com a finalidade de levantar discussões sobre diferenças e semelhanças entre o Brasil e outros países e, posteriormente, há a divisão em seis seções, marcadas por ícones que evidenciam cada etapa: (1) *na ponta da língua*, que segundo o autor, possui tarefas comunicativas, que partem de um texto em áudio, servindo para ilustrar como ocorre a comunicação em determinada situação. Além disso, nesta seção, encontram-se atividades que envolvem vocabulário sobre um tema específico; (2) *De ouvidos abertos*, neste segundo tópico, trabalha-se a compreensão auditiva, com a finalidade de ajudar na produção dos sons; (3) *Tire de letra*, trabalha a leitura e interpretação de textos por

meio de atividades de inferência, localização de informação, vocabulário etc.; (4) *Tintim por tintim*, procura detalhar a gramática a partir da observação e análise de exemplos retirados do texto, além das explicações, integram esta seção exercícios de fixação. (5) *Mãos à obra* é a parte destinada a produção do aprendiz de forma relacionada aos assuntos trabalhados no capítulo. (6) *Fique ligado*, é última seção e tem a finalidade de desenvolver algum tópico da cultura brasileira de forma mais aprofundada, abrangendo: provérbios, expressões idiomáticas, hábitos culturais etc.

Observa-se pela organização do livro que este contempla as habilidades linguísticas básica de falar, ler, ouvir e escrever (WIDDOWSON, 1991 apud OLIVEIRA, L. 2007) e também dá relevância à exposição de diferentes gêneros textuais. Inclui tematicamente aspectos da cultura brasileira, que se desenvolvem em cada capítulo, mas que são aprofundados em uma seção específica, geralmente em forma de curiosidades.

Além dos textos, atividades e apêndice, o livro *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros*, na versão para o professor, traz ao final orientações que indicam a concepção de ensino de língua que o autor adota e indicações e sugestões de uso do material.

No que se diz respeito à concepção de linguagem o autor declara que:

[...] a proposta aqui apresentada tem em conta que o aluno, em contato com uma cultura diversa, passa a perceber a si e ao outro, e concomitantemente começa a refletir suas práticas sociais, compreendendo-as como representações de origem cultural. Nesse sentido, a língua estrangeira deixa de ser entendida como código, mas como acesso a culturas diversas. (FRANÇA, 2016, p.2)

Entende-se, pois, que a proposta busca se alinhar às ideias mais recentes de ensino de língua, centralizando suas atividades na função comunicativa da linguagem associada à cultura, uma vez que esta serviria de instrumento para facilitar a comunicação. Além do mais, justificam-se usos de textos de diferentes gêneros textuais, com o propósito de relacionar os objetivos de comunicação apresentados, permitindo o contato do aluno com diferentes formas de comunicação, de forma a aprendê-las em variadas situações reais de comunicação.

A obra afirma a adoção de sequências didáticas que desenvolvem a capacidade técnica do aprendiz, por meio do estudo da estrutura da língua, porém estas exposições devem servir para que o aluno alcance diferentes formas de

interagir e vivenciar distintas visões de mundo por meio da leitura e utilização de diferentes gêneros textuais.

A seleção dos temas e a sua progressão foram pensadas para considerar situações comunicativas, por isso, optou-se pela eleição de textos autênticos e que apresentassem alguma relevância para o contexto social dos aprendizes. Segundo o autor, a partir do áudio o aluno conseguiria realizar atividades comunicativas que estariam relacionadas aos demais assuntos estudados. Assim, conseguiriam pedir informações, descrever situações ou narrar fatos suscitado por um possível desafio.

Os objetivos de cada unidade são apresentados no livro do professor, porém não são expostos aos alunos. De qualquer forma, no sumário é possível reconhecer os tópicos trabalhados em cada capítulo.

Livro Bem-vindo

O livro “Bem-vindo!” contém apenas um único volume do livro-texto que serve para falantes de diferentes línguas. No entanto, os livros de exercícios, vendidos separadamente, são divididos de acordo com a origem dos aprendizes, ou seja, para falantes de origem latina, anglo-saxã e oriental.

Na seção nomeada “Apresentação” são colocados, de forma incipiente, alguns dos objetivos e esclarecimentos sobre o uso do livro. Nesta seção, já é sustentada a vertente comunicativa do material, porém não fica claro o nível de proficiência que se espera do aluno ao final em cada etapa deste curso, correspondendo todo o livro do nível elementar até o intermediário-avançado. Para este trabalho, considerou-se que o nível elementar é referente ao “Grupo 1”, primeira parte do curso, que contém quatro unidades, visto que esta contempla todas as conjugações verbais do indicativo.

Alguns dos títulos das unidades sugerem o tempo verbal a ser trabalhado “meu presente, meu passado”, “meu futuro”. No sumário, verifica-se a divisão de unidade em: (1) *Aprenda* que conta com a exposição não contextualizada de dados como: formas de cumprimento, dias da semana, clima, horas etc., ocupando duas páginas. (2) *Estudo de...*, que expõe conteúdos gramaticais a serem trabalhados como: artigos, pronomes e pontuação. (3) *Enfoque*, em que são trabalhados principalmente os verbos. (4) *Psiu!*, parte que parece surgir com conteúdos temáticos, nem sempre relacionados entre si, como: nacionalidades, cores, estações

do ano, salão de beleza etc. (5) *Gramática*, em que mais uma vez se dá destaque aos verbos, propondo a conjugação de seus regulares e irregulares.

Na obra, há poucos textos autênticos e muitas imagens distribuídas ao longo das páginas, diversas vezes sendo acompanhadas por palavras que buscam relacionar vocabulários do mesmo campo semântico. Compõe a obra também um CD, com a função de auxiliar algumas tarefas auditivas, que em geral solicitam o preenchimento de lacunas ou a síntese de diálogos.

As exposições gramaticais contam com pouca ou nenhuma explicação de seus usos e particularidades. Entretanto, há esclarecimentos contidos ao final do livro, no apêndice, propostos principalmente para uso dos professores, mas podendo ainda, ser usados por estudantes, para sanar possíveis dúvidas.

Livro Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados.

O último livro, “Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados”, foi elaborado especialmente para o público de refugiados no Brasil, pelo Cursinho Popular Mafalda e apoiado pelo Alto Arquidiocesana de São Paulo.

A obra é disponibilizada digitalmente e contém doze capítulos que pretendem ensinar o português básico com o uso de situações cotidianas como forma de auxiliar na integração deste público a população brasileira. (CARITAS, 2016) Os principais temas abordados no material tratam de questões relacionadas aos direitos humanos, gênero e diversidade. O material não declara a sua metodologia explicitamente, mas destaca-se por possuir como objetivo a integração dos estrangeiros refugiados na sociedade, dando enfoque às suas necessidades do dia a dia, sendo assim uma propensão a objetivos comunicativos.

4.1 As competências presentes nas atividades dos livros didáticos analisados

Uma vez apresentadas as características de cada livro, passa-se a identificar e discutir os tipos de atividades que compõem as obras. Para estabelecer as principais tendências dos materiais escolhidos, optou-se por organizar a análise em tabelas divididas nas três principais competências que envolvem a competência

comunicativa (linguística, sociolinguística e pragmática), como já apresentado na fundamentação teórica.

Na competência linguística foram considerados os principais tópicos descritos pelo documento e adaptados na tabela abaixo, sendo estes, vocabulário, gramática, fonologia e ortografia. Cada descritor segue com a porcentagem referente ao desenvolvimento dos descritores em relação ao total de atividades de cada exemplar. Ressalta-se que as competências contabilizadas se referem apenas às atividades, uma vez que o QECR propõe uma aprendizagem voltada para a ação. Por isso, não entram no cálculo textos, palavras ou frases isoladas.

Quadro 12 – Descritores da competência linguística

DESCRITOR	QUANTIDADE DE ATIVIDADES			
	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4
amplitude/domínio de vocabulário	50%	70%	25%	62%
correção gramatical	44%	23%	48%	32%
domínio fonológico	50%	27%	48%	6%
domínio ortográfico	35%	69%	55%	76%

A partir do quadro acima, pode-se observar que a maioria dos livros analisados possui 50% ou mais de atividades que trabalham o desenvolvimento da competência lexical, demonstrando a importância dada a este tópico e, talvez ainda, a facilidade de oferecer este tipo de *input* no material didático.

As atividades que se dedicam à aprendizagem da ortografia, direta ou indiretamente, também são constantes nos materiais, uma vez que o suporte escrito facilita tal proposta. Enquanto isto, o domínio fonológico busca ser estimulado por meio de suportes auditivos ou por propostas comunicativas de interação entre os alunos. Tendo em vista esta particularidade, materiais didáticos apenas impressos não se mostram suficientes para trabalhar tal domínio.

No que se refere à correção gramatical, nota-se que dois dos livros possuem quase 50% de suas atividades relacionadas à aprendizagem gramatical, enquanto os dois outros possuem apenas 23% e 32%. Neste sentido, ainda parece não estar definido, qual é o espaço da gramática em materiais didáticos comunicativos.

No livro 1, *Novo Avenida Brasil I*, as atividades trabalham, principalmente, o vocabulário mediante a recombinações de sentenças, antecipadas por um diálogo,

tendo esse a função de ampliar as possibilidades e levar a internalização de estruturas. São frequentes esquemas, muitos acompanhados de pequenas sentenças em forma de diálogos, levando à memorização também de padrões sintáticos.

Figura 3 – Atividade vocabulário

2. Fale com seu/sua colega.

Exemplo:

- Você já encontrou uma casa para alugar?
- Não, ainda não encontrei./Já, já encontrei.

O vendedor já	falar com	a nova vizinha?
Ele já	encontrar	seu salário?
Vocês já	arrumar	hotel na praia?
Nós	visitar	uma casa menor?
Elas já	mostrar	a casa com garagem?
Seu chefe já	aumentar	sua vizinha?
O zelador	fechar	o portão?
O proprietário	comprar	a área de serviço?

Fonte: Eberlein, 2008, p. 36

Na atividade acima, além da exposição dos vocabulários o aluno é induzido a relacionar sujeitos aos seus contextos sociais, como por exemplo, chefe – salário, zelador – área de serviço, proprietário – vizinha. Apesar da aproximação dos vocábulos a flexibilidade da atividade permite que as recombinações se alterem, produzindo novos sentidos.

A amplitude de vocabulário se faz muito presente nos LDs em geral, como comprovado na tabela acima. Contudo, muitas vezes este vocabulário é exposto por listas descontextualizadas de palavras, como é recorrente no livro 3, *Bem-vindo*. Por este motivo, o livro ficou com uma baixa porcentagem de desenvolvimento de vocabulário, pois grande parte apresentada exercia função meramente ilustrativa.

O livro 2, *Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros*, por exemplo, possui a proposta de trabalhar expressões idiomáticas relativas a partes do corpo em uma seção destinada a curiosidades (figura 4). A atividade consiste em ligar frases em que as expressões estão sendo empregadas às definições dos seus significados. Ao considerar expressões idiomáticas como metáforas cristalizadas, pode-se investigar que algumas podem ter perdido referências com o contexto atual tornando-as inexplicáveis por si só, porém grande parte delas ainda conserva certa coerência metafórica.

Figura 4 - Atividade expressões idiomáticas

Fique ligado Peça para os alunos inferirem quais são as expressões ilustradas nas imagens.

Você conhece alguma expressão popular brasileira?
Leia os exemplos e ligue as colunas para descobrir os seus significados.

Chutar o balde – não se importar com as consequências de um ato.

Bater as botas – morrer.

Pisar em ovos – ser cuidadoso.

Sem pé nem cabeça – sem sentido.

Ter dor de cotovelo – sentir inveja.

Ficar de olho – vigiar.

Fotos: PinaGuru-Photo

a. Meu primo não conseguiu o emprego porque ele é **cabeça de vento**.

b. Antônio, estou com muito trabalho, você poderia me **dar uma mão** e levar o lixo para fora?

c. Vamos fazer uma festa surpresa para a Mara. Mas cuidado para não **dar com a língua nos dentes**!

d. Ela é muito antipática. Trabalha aqui na loja porque **tem as costas quentes**.

e. Para você conseguir conquistar tudo o que quer, precisa **ter peito**.

f. Acho que o encanador não está fazendo bem o trabalho. Vou **ficar de olho**!

g. O Carlão deixou a namorada, então ela arrumou outro e agora ele está com **dor de cotovelo**.

(c) contar algum segredo que não se deve

(f) prestar atenção

(e) ter coragem

(g) inveja, ciúmes

(b) ajudar

(d) tem amigos importantes

(a) ser desligado

Fonte: Romanichen, 2010, p. 71

Segundo Searle (apud Finger 1996, p. 44), “não é a realidade ou a verdade que determina o conteúdo semântico a ser transmitido por uma metáfora, mas, sim, as crenças que os interlocutores, num diálogo, possuem sobre a realidade.” Isto é, as crenças por trás de vocábulos como “mão”, “vento”, “ovos” etc. poderiam ser desenvolvidos por meio de associações de características, antes da resolução da atividade. A mão, por exemplo, está associada aos atos de segurar, carregar, sustentar, apoiar. Poderia, portanto, ser vinculada à expressão “dar uma mão” à ação de ajudar. Desta forma, tais conhecimentos poderiam ser revisitados na produção de novas expressões com estes termos.

O domínio fonológico está também associado à competência linguística e pode se articular com o vocabulário, envolvendo, ainda, o domínio ortográfico. O QECR descreve que dentro desse item é contemplada a percepção e produção fonológica, assim, para desenvolver tal competência é preciso propor atividades que auxiliem na diferenciação de traços fonéticos distintivos, melhorem a prosódia, acento de frase e ritmo, aumente a percepção de redução fonética, redução vocálica, formas fracas e formas fortes etc.

Os livros 1, 2 e 3 contam com o recuso de CD-ROM, que possibilita o desenvolvimento da habilidade auditiva, que se torna possível mesmo sem a intervenção do professor. O livro 4 não conta com esta tecnologia, por isso, nele só foram consideradas atividades com propósitos fonológicos as que exigissem uma interação oral com outros alunos.

No geral, constatou-se que as principais atividades de audição buscavam avaliar a capacidade do aprendiz por meio de textos orais seguidos de questões de compreensão ou oferecer *input* de áudio, para que o estudante tivesse mais contato com a fala do brasileiro. Algumas ainda propunham a identificação de traços fonéticos, porém não foram encontradas atividades que trabalhassem hesitações, tomadas de turnos e marcadores conversacionais, como já foi problematizado em Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009), de forma a levar o aluno a ter consciência de tais questões.

Ainda há muitos casos em que a atividade oral é usada como pretexto para trabalhar outras competências como a gramatical, por exemplo. Apenas no livro 2 encontram-se atividades divididas em seções destinadas a levar os alunos a tomar consciências de diferenças fonéticas/fonológicas, como na figura 5. A atividade articula conhecimentos fonéticos e ainda pode auxiliar no domínio ortográfico.

Figura 5 – Atividade fonológica



De ouvidos abertos

1. A letra **s** pode representar, em português, o som [s], que é surdo, e também o som [z], que é sonoro. Veja os exemplos a seguir.

Som surdo	Som sonoro
[s] = s, ss	[z] = s, z
salada, assado	mesa, fazer



Faixa 18 do CD

2. Ouça as palavras a seguir e assinale a coluna que indica se o som é surdo ou sonoro.

	[s]	[z]
a. reserva		X
b. pessoa		X
c. passado	X	
d. lasanha		X
e. dizer		X
f. milanesa		X
g. suco	X	
h. trazer		X
i. resolver		X
j. soda	X	



Faixa 19 do CD

3. Quando uma palavra termina com a letra **s** e a palavra seguinte começa com uma vogal, o **s** é pronunciado como [z]. Ouça e repita as frases a seguir procurando produzir os sons corretamente.

- Queremos uma mesa para duas pessoas.
- Eu queria fazer a reserva de duas mesas ao lado da janela.
- Queremos duas lasanhas à bolonhesa.
- O bife à milanesa deles é muito gostoso.

A atividade busca desenvolver a capacidade do aluno em distinguir entre os diferentes fonemas, por meio da elocução de palavras e a categorização destas segundo seu fonema. Destaca-se, também, a atividade que leva o aluno a perceber as conexões que se dão entre as letras finais e iniciais de vocábulos ao longo de frases.

Entende-se neste trabalho, por meio do QECR, que a competência fonológica abrange a compreensão auditiva, assim como a produção oral, por esta razão foram consideradas diversas atividades que propusessem a ação por meio da compreensão de textos orais e também sua produção. O livro 1 e 3 possuíam mais exemplos, uma vez que eles se propõem a trabalhar mais profundamente a oralidade em lugar da escrita, podendo esta ser um estigma, no qual a abordagem comunicativa deveria dar enfoque para a oralidade.

Com relação à competência sociolinguística, evidenciou-se a sua baixa recorrência nestes materiais, entre 3 e 10% do número de atividades.

Quadro 13 - Descritores da competência sociolinguística

DESCRITOR	QUANTIDADE DE ATIVIDADES			
	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4
Adequação sociolinguística	10%	8%	3%	7%

A competência sociolinguística ocuparia um dos espaços centrais na construção da competência comunicativa, pois viabilizaria o uso da língua considerando sua dimensão social. O QECR sugere que um aprendiz deva assimilar as formas de tratamento e os diferentes níveis de formalidade, as formas de saudação, formas convencionais para tomada de palavra e para expressões de sentimentos diversos. Além disso, são importantes as regras de delicadeza (polidez), as formas fixas que indicam educação, modalizadores, expressões compartilhadas socialmente, diferenças de registros e as diferenças dialetais e de sotaques.

Para nível elementar são apontados pelo QECR, principalmente, o uso das formas de saudação e de educação, assim como usos específicos em situações básicas como: responder e fazer convites, aceitar ou recusar, exprimir opiniões, fazer pedidos e conceder informações, previstos em contextos rotineiros.

Para a coleta de dados, foram consideradas atividades que solicitassem a prática das formas de saudação e educação, por meio da produção de textos, orais ou escritos, ou, ainda, por atividades que estabelecessem relações ou preenchimento de informações desse tema. Foram igualmente aceitos diálogos produzidos como forma de explicitar e planejar a linguagem falada, desde que esses exigissem ações tais como intenções de fala (convidar, recusar, aceitar, pedir etc.).

Muitas das atividades consideradas na contagem tinham, na realidade, potencial para desenvolver a competência sociolinguística, mas ainda deixavam algumas lacunas a cargo do professor. Por exemplo, nem sempre eram destacadas as estruturas consideradas mais educadas e as mais diretas, problematizando seus usos, ou ainda, não eram definidos os níveis de proximidade entre os interlocutores (íntimo, familiar, formal, profissional etc.), o que poderia ocasionar o mau emprego por parte do estudante.


Na figura 6, retirada do livro 1, verifica-se a o diálogo intitulado “almoço”, seguido de uma proposta de atividade oral. A atividade encontra-se no capítulo que trabalha algumas formas de fazer um convite.

Figura 6 – Atividade convite

C1 Almoço

17

- Oi, Clarice, como vai?
- Bem. O que você vai fazer agora?
- Vou almoçar, já é meio-dia e meia.
- Eu também vou. Oi, Marina.
- Oi, Clarice. Oi, Beatriz.
- Vamos almoçar, Marina?
- Que pena, não posso. Tenho reunião à uma hora.
- Então, bom trabalho.
- Obrigada. Tchau.
- Tchau.



Converse com seus/suas colegas.

- O que você vai ...? • You ao cinema/jantar/tomar cafezinho/trabalhar/...
- + Eu também ...
- - Que pena ...

Fonte: Eberlein, 2008, p. 12

Três mulheres são personagens do diálogo, mas não fica explícita a proximidade de suas relações. A personagem Clarice pergunta a outra personagem o que ela irá fazer, ao obter a resposta de que a outra iria almoçar, Clarice afirma

“Eu também vou”. Até este momento não fica claro se elas irão almoçar juntas. Posteriormente, a terceira personagem se aproxima e é saudada por Clarice, que aproveita para convidá-la para almoçar.

Por conta desta ação, sugere-se que todas iriam almoçar juntas, caso a Marina pudesse. Isso ressalta o fato de que a personagem Clarice fez uma abordagem que poderia gerar um constrangimento a sua interlocutora, já que afirma que iria acompanhá-la sem o seu consentimento prévio.

Os brasileiros, mesmo sendo auspiciosos, não costumam aprovar abordagens tão diretas, como se incluir em programas com conhecidos que não tem um grau alto de proximidade. Um estrangeiro desavisado pode se tornar inconveniente ao desrespeitar as regras de delicadeza negativa, apresentadas pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que sugerem que se evitem comportamentos de caráter ameaçador, colocando o interlocutor em uma situação que não tenha a liberdade de dizer não.

Outro ponto interessante do diálogo é o convite de Clarice a Beatriz por meio de um ato diretivo em forma de pergunta (SEARLE, 2002 *apud* MOREEUW, 2009), que não rompe com as máximas conversacionais de Grice (*apud* FINGER, 1996), por sua clareza, mas que também concede menos liberdade para que o interlocutor recuse. Para remediar sua rejeição, Beatriz inicia dizendo “Que pena”, demonstrando, assim, que sua recusa vai contra o seu desejo verdadeiro e justificando o ato declarando ter uma reunião de trabalho.

Grice (*apud* Finger, 1996, p.20) afirma que “o significado do proferimento de uma sentença é dado pelo efeito que o falante quer produzir no ouvinte no momento que intenção daquele é reconhecida”. A partir disso, reflete-se o fato de ainda serem pouco abordadas em livros didáticos questões referentes às intenções de fala. Considera-se importante, não apenas a sua apresentação, mas a proposta de atividades que levem o estudante a desenvolver a competência de escolher a melhor alternativa de acordo com a sua intenção e com o seu conhecimento sociolinguístico.

Há ainda a possibilidade de trabalhar a competência sociolinguísticas por meio da apresentação dos dados interculturais e da encenação de certa situação comunicativa. Tal ocorrência está exemplificada na atividade abaixo (figura 7).

Figura 7– Atividade transporte público

9.5 NO ÔNIBUS

Esta é a Tamires. Ela usa o ônibus todos os dias para ir e voltar do trabalho. Abaixo, ela nos diz quais atos mais incomodam dentro do veículo público e que devemos estar atentos para não reproduzir.

Você já presenciou algum desses atos? Converse com seus colegas sobre essas ações.



Fonte: OLIVEIRA, J. 2015, p. 76

Na atividade acima (figura 7), verifica-se o elucidação de dados importantes que se referem ao contexto de convívio social. Apesar de não se expressarem através da língua, o comportamento físico e pequenas ações realizadas também podem interferir na aceitação dos estrangeiros. Esta atividade introduz aspectos relevantes, mas poderia ser seguida de outra que trabalhasse as questões apresentadas na prática, encenando ou escrevendo diálogos que colocassem o aprendiz a agir em determinada situação específica. Assim seriam concebidos os conceitos de conhecimento e habilidade (CANELE; SWAN, 1980 *apud* OLIVEIRA, 2007). O primeiro diz respeito ao conhecimento que o aprendiz sabe consciente ou inconscientemente, enquanto o segundo são as habilidades, ou seja, a capacidade para realizar os conhecimentos.

A competência pragmática está ligada a sociolinguística, sendo também analisada por intermédio dos descritores propostos pelo quadro, porém consideraram-se atividades que trabalhassem pelo menos um dos descritores apresentados abaixo. Nesta análise, elegeu-se abordar todas as características presentes nesta competência juntas.

Quadro 14 – Descritores da competência pragmática

DESCRITOR: Competências pragmáticas	QUANTIDADE DE ATIVIDADES			
	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4
Flexibilidade Tomada de palavra Desenvolvimento temático Coerência e coesão Fluência na oralidade Precisão Proposicional Arquitetura do texto	19%	20%	27%	23%

O Quadro que define a competência pragmática a divide em discursiva e funcional. As tendências teóricas anteriores davam mais destaque a oração, posteriormente ao texto, porém a pragmática vai além, dando ênfase ao discurso, definindo enunciado como a unidade básica da mensagem dentro de um contexto. O texto seria, com isso, o meio pelo qual se representa o discurso, o produto final. (RAMOS, 2003)

No QECR, são de suma importância para o desenvolvimento dessa competência a consciência da sequência natural da frase, os princípios da cooperação concebidos por Grice (1975 apud CONSELHO DA EUROPA, 2001), a construção de diferentes gêneros textuais, a flexibilidade que possibilita a recombinação de frases, a tomada de palavra, a descrição e narração de fatos e a coesão e coerência. É, também, importante a capacidade de exprimir pensamentos de forma clara e de reagir a um impasse, renegociando sempre que preciso.

Para os níveis elementares é privilegiada a formação de frases a partir da recombinação de elementos apresentados, utilização de técnicas para iniciar, manter ou terminar uma conversa, contar histórias ou descrever algo, emprego conectores simples (e, mas, porque) para ligar frases e estabelecer coerência e coesão ao texto. Em relação à competência funcional, o aprendiz deve se fazer entender oralmente em trocas verbais, mesmo que curtas, referentes a assuntos rotineiros e que lhes são familiares, negociando sempre que preciso o sentido da mensagem.

Dessa forma, elegeram-se, nos livros, atividades que impulsionassem o aluno a produzir narrações, descrições, além de diferentes gêneros textuais, a utilizar

termos de coesão, a produzir textos orais ou escritos a partir da recombinação por meio de textos anteriores, a iniciar e terminar conversas, a desenvolver um argumento e sair de um impasse e comunicar um pensamento ou ideia de forma clara.

Na produção de textos destacaram-se dois tipos de atividades, as que davam insumo para que o aluno produzisse um novo texto e as que deixavam a produção de forma aberta. Na figura 7, por exemplo, a atividade solicita ampla participação do aluno, por meio de interação com outro aluno, na produção de um diálogo entre um médico e um paciente. Anteriormente, o aluno já deveria ter ouvido um áudio que simularia a fala entre tais personagens. As fichas com os nomes e sintomas dos pacientes servem como *input*, pois devem ser recombinações para produzir distintos sentidos. A atividade gera um desafio, uma vez que o aluno não poderá produzir a partir, apenas, dos conhecimentos que já possuía.

Figura 8 – Atividade diálogo no consultório

SINTOMAS E DOENÇAS			
Estar com...	Ter...	Ficar...	Pegar...
dor de cabeça/de ouvido/ de dente/nas pernas/nas costas/nos pés	falta de apetite/insônia/ taquicardia/inflamação/ depressão/febre	irritado/nervoso	gripe, resfriado

2. Utilize as informações das fichas médicas a seguir e prepare, junto com um colega, um diálogo representando uma consulta ao médico.

Explique a tarefa e divida a turma em duplas. Dê aos alunos alguns minutos para prepararem suas falas. Caminhe entre eles para acompanhar o trabalho e ajudar em possíveis dúvidas.

Ficha 1

Paciente Sr.(a): Marilene Vargas

Sintomas: tosse, febre, dor de garganta, dores no corpo

Diagnóstico: gripe

Tratamento: remédio contra febre, xarope para a tosse, vitamina C e repouso

Ficha 2

Paciente: Sr.(a): Carlos Figueiredo

Sintomas: dor de cabeça, vômito, dores no corpo

Diagnóstico: intoxicação alimentar


Tratamento: soro para repor líquidos, repouso, alimentação leve

Fonte: Romanichen, 2010, p. 73

Uma atividade que pode ser problemática, pois poderia levar o estrangeiro ao equívoco durante relações sociais, está exposta na figura 9. A atividade propõe que dois alunos atuem como aluno A e aluno B. O primeiro deve fazer perguntas sobre as férias do segundo aluno. Enquanto, isso, o segundo aluno apenas responde às perguntas feitas.

Figura 9 – Atividade diálogo sobre as férias

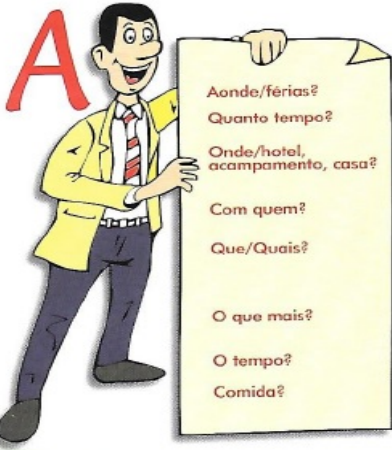
Aluno A: Seu colega (aluno B) voltou de férias recentemente e você gostaria de saber as novidades. Use o quadro abaixo para fazer perguntas sobre a viagem dele/dela.



Aluno B: Você esteve em férias no Estado do Rio de Janeiro: capital e Angra dos Reis. Ao retornar, você encontra um colega (aluno A) que vai fazer perguntas sobre sua viagem. Use o quadro abaixo para responder às perguntas dele/dela.

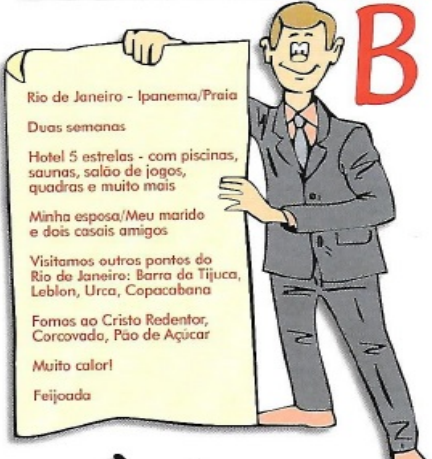
EXEMPLO:

A: Aonde você foi nas férias?



Aonde/férias?
Quanto tempo?
Onde/hotel, acampamento, casa?
Com quem?
Que/Quais?
O que mais?
O tempo?
Comida?

B: Fui ao Rio de Janeiro. Fiquei em Ipanema, na praia.



Rio de Janeiro - Ipanema/Praia
Duas semanas
Hotel 5 estrelas - com piscinas, saunas, salão de jogos, quadras e muito mais
Minha esposa/Meu marido e dois casais amigos
Visitamos outros pontos do Rio de Janeiro: Barra da Tijuca, Leblon, Urca, Copacabana
Fomos ao Cristo Redentor, Corcovado, Pão de Açúcar
Muito calor!
Feijoada

Fonte: PONCE, 2009, p.14

A situação se realizada em contexto real poderá ocasionar um mal-estar entre os interlocutores, devido ao empenho do aluno A em coletar informações do B, ocasionando em um ato invasivo, uma vez que as perguntas buscam saber de forma excessiva informações sobre a vida do interlocutor. Tal interação poderia romper com a máxima da quantidade proposta por Grice (1975 apud CONSELHO DA EUROPA, 2001), uma vez que o autor defende que para manter o princípio da cooperação entre os interlocutores, estes não devem contribuir nem mais nem menos do que o necessário. No exemplo apresentado, as perguntas continuam sendo realizadas mesmo sem uma cooperação real entre as duas partes.

Algumas atividades não foram consideradas na contagem, uma vez que não encorajavam os alunos a produzir novas recombinações de palavras e expressões, apenas a repetir uma estrutura fixa, como a figura 10.

Figura 10 – Proposta de produção oral

A3 Que horas são?

- Que horas são?
- Oito e quinze.
- Já? Estou atrasado!

Estou atrasado. Estou adiantado.

O tempo voa.

Tempo é dinheiro.

em ponto

para e e meia

1. Relacione.

É uma e vinte. São vinte para as dez.
 É uma e meia. São dez para o meio-dia.
 São quinze para a uma.

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5

6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5

6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5

6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5

2. Trabalhem com seus relógios e perguntem as horas.

Fonte: Eberlein, 2008, p. 9

Na atividade exposta acima (figura 10), propõe-se na segunda questão que os alunos trabalhem em sala de aula com seus relógios e perguntem uns aos outros as horas. Porém, a produção exigida desta atividade se centra apenas na reprodução da estrutura “Que horas são? ”, seguida da resposta apontando o horário correto. Este tipo de atividade não busca desenvolver a competência sociolinguística, uma vez que não estimula a trabalhar as distintas formas de perguntar e as expressões que demonstram as intenções do falante, como polidez e expressões de educação.

Com base na investigação dos dados, observou-se que existe um esforço em abordar questões relacionadas às três competências, porém alguns temas são negligenciados e outros não são suficientemente aproveitados, ocasionando em uma visão superficial e de pouco diálogo com o professor, que poderia chamar atenção para diversas questões se instruído.

CONCLUSÃO

Mediante a investigação de livros didáticos de português para estrangeiros, foi possível identificar as distintas formas de trabalhar a competência comunicativa propostas por autores de livros didáticos. A partir disto, concebe-se que uma abordagem de ensino de caráter comunicativo não se constitui como um método fechado, como durante muitos séculos puderam ser compreendidas as metodologias como a audiolingual ou a gramática de tradução.

A tendência do uso cada vez mais recorrente do termo “abordagem” já expõe o caráter mais diversificado, demonstrando que mesmo que diferentes professores ou autores de LDs compartilhem das mesmas teorias, podem abordá-las de forma única. A presente pesquisa não teve a função de julgar ou eleger as melhores formas de produzir um livro didático, até porque tais obras nunca serão totalmente perfeitas, uma vez que um bom material é aquele que se adequa melhor ao público-alvo e ao contexto de aplicação.

Pretendeu-se, por outro lado, investigar as tendências teóricas contempladas no livro, usando como fonte de comparação o QECR, pois sua importância em âmbito internacional demonstra uma autoridade, sendo assim, ao optar pelo uso de uma teoria em detrimento de outras responde representativamente por um extenso grupo de estudiosos que se associaram a tais pesquisas.

A pesquisa descritivo-documental de princípios qualitativos buscou relacionar, criticamente, as atividades que parecem estar fundamentadas em princípios do QECR, sendo estas estabelecidas percentualmente, nas tabelas descritivas. Contudo, através da análise de algumas atividades para fins de exemplificação, verificou-se que muitas negligenciam aspectos ligados a sociolinguística e a pragmática, principalmente no que se refere às relações intrínsecas da cultura. O aprendiz ao adquirir sua língua materna internaliza aspectos sociolinguísticos e pragmáticos relacionados a ela, sem tomar consciência destes. Quando o QECR propõe que o estudante desenvolva tais aspectos em LE, na realidade, solicita uma desconstrução cultural deste aprendiz, abrindo espaço para um novo personagem, que “atue socialmente”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

Tendo muitas vezes, o professor de português para estrangeiros o português como sua língua materna, dificilmente, irá perceber aspectos intrínsecos e ainda

comentá-los com os alunos. Por exemplo, em uma atividade que solicite um debate entre os participantes, um dos alunos pode não conseguir dialogar, uma vez que não sabe que, geralmente no Brasil, as tomadas de palavra se realizam por meio da interrupção em momentos específicos da fala do outro, podendo ele ficar, sem sucesso, aguardando o seu momento de falar.

Os livros, em geral, parecem entender que a exposição a diálogos e textos é suficiente para que os alunos consigam discernir entre intenções de fala. Poucas observações são feitas sobre os efeitos dos usos de vocábulos ou estruturas que buscam algum efeito, quando estas são motivadas por intenções do aprendiz.

Segundo a descrição realizada por Almeida Filho (apud ALMEIDA FILHO, 1987), comentada na fundamentação teórica, sobre as principais características presentes em materiais didáticos comunicativos, os livros analisados dariam conta de: utilizar variedades de textos como forma de experiência em LNM, discutir temas e conflitos relevantes e pertencentes ao universo do aprendiz e ainda a permitir o uso de exercícios mecânicos que auxiliam na automatização. Principalmente os livros 1, 2 e 4 cumpririam este papel.

Apesar de pontos de convergência, observa-se que o livro 1 compreende comunicativa a aprendizagem baseada em diálogos, que tentam reproduzir o discurso real. Contudo, os diálogos, mesmo que tentem ser contextualizados, não têm a capacidade de transferir um completo contexto social de uma conversação real, pois a partir do momento em que fazem parte da composição do LD, transformam-se em textos, ou seja, em produtos do discurso. (RAMOS, 2003)

A aprendizagem de língua portuguesa, que agora se baseia no discurso e no texto, já deu destaque à frase, a palavra, e ainda, a sílaba e a letra, como foi discutido na seção 1.1.1. Salieta-se, portanto, o fato, de que mesmo séculos depois destas mudanças, a apresentação do alfabeto na primeira lição do livro elementar se mantém em três das obras analisadas (livros 2, 3 e 4). Com isso, verifica-se a manutenção da crença de que é preciso conhecer as letras isoladas, primeiramente, para depois vê-las aplicadas em palavras, frase e textos.

O livro 2 também busca ser comunicativo, porém através da abordagem de diversos tipos de gêneros textuais, sua compreensão e produção, explicitando gramática e fonética em seções específicas. Enquanto isso, o livro 3, parece conceber que para ser comunicativo é preciso omitir qualquer tipo de explicação expositiva sobre a língua, deixando a aprendizagem ocorrer de forma subjetiva.

O último, livro 4, destaca amplamente o contexto de interculturalidade, acredita, pois, que o conhecimento cultural do outro consiga facilitar a comunicação entre nativos e estrangeiros.

Assim como as gramáticas, a partir do século XVI, eram utilizadas como materiais de consulta, mas também como o próprio método de ensino, os livros didáticos atuais buscam tentar abranger todas as esferas de contexto de ensino e público-alvo, portanto, os autores investigam formas do aluno interagir com o livro, mesmo sem a presença do professor. É comum que o exemplar tenha que dar conta de explicações gramaticais, mesmo se declarando comunicativo.

Os dados analisados revelaram que há uma tentativa dos livros em trabalhar as três competências que envolvem a comunicação, descritas pelo QECR. Porém, muitas vezes, de forma pouco proveitosa, não tratando de assuntos pertinentes a esfera social, como quando são apresentados fatos sociais, porém sem a produção de atividades que solicitem uma aplicação deste conhecimento, ou ainda, quando não explora diálogos cotidianos para esclarecer que diferentes usos implicam em diferentes efeitos no discurso.

Deste modo, constatou-se que há uma dificuldade em transpor teorias atuais, dentre as quais as apresentadas no QECR, para a produção efetiva de atividades, que trabalhem, simultaneamente, as diversas competências presentes no processo de aprendizagem. O Quadro Europeu Comum de Referência exerceu uma grande função, na medida em que detalhou, pela primeira vez, o que efetivamente o aprendiz deve conseguir realizar em cada um dos níveis em relação às distintas competências.

Assim sendo, estes dados poderiam ser aproveitados para que se produzissem orientações para professores e autores de livros didáticos, de modo a descrever questões sociolinguísticas/pragmáticas específicas da cultura brasileira, de forma detalhada que pudessem auxiliar no desenvolvimento de cada uma das competências específicas. Isto é, se o aprendiz deve ser capaz de realizar a tomada de palavra, quais seriam as estratégias possíveis por trás deste ato.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A abordagem comunicativa no ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2013. p. 13-28.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, Ivona Stolze; CARMO, Laura (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 65-87.

ALKIMIM, Tania. Falas e cores: um estudo sobre o português de negros e escravos no Brasil do século XIX. In: LIMA, Ivona Stolze; CARMO, Laura (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 247-264.

ANDRADE, Verônica Siqueira de. *A competência comunicativa nas provas de redação do Deutsches Sprachdiplom e do Exame Nacional do Ensino Médio*. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARBOSA, Diogo da Silva. *De flor do Lácio a língua global*. Jundiaí: Paco editorial, 2013.

BARROS, João de. *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa mãe igreja*. Lisboa: 1539.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: Gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. *Revista Todas as Letras Q*, São Paulo, SP, v.13, n.1, p. 112-127, 2011.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. *D.E.L.T.A*, São Paulo, SP v.21, n.1, p. 121-147, 2005.

BERBERIAN, Ana Paula. *Fonaudiologia e educação: um encontro histórico*. São Paulo: Pleuxus, 1995.

CABANO, L. *Practical and easy method of learnig the portuguese language*. Third Improved Edition: London, 1869.

CARDOSO, Tereza fachada Levy. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. *História da Educação*, Pelotas, p. 105-103, out. 1999.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Rev. Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, SP, n. 51.2; p. 459-484, jul./dez. 2012.

CARITAS. *Apresenta dados sobre a produção do livro didático digital para refugiados*. Disponível em: <<http://www.caritassp.org.br/?p=1894>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Cartilhas e catecismos usados no Brasil colonial. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, v.22, n.8, p. 182-205, jan./abr. 2005.

CERELLO, Adriana Gabriel. *Os livros nos textos jesuíticos do século XVI: edição, produção e circulação de livros nas cartas de jesuítas na América Portuguesa (1549-1563)*. São Paulo: Linear B, Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas, 2008.

CERQUEIRA, Miriam Santos de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *Revista Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, SP, v. 1, n. 49, p. 129-143, jan./jun. 2010.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, estilo e avaliação*. Trad. por Maria Joana Pimentel do rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. [S.l.: s.n.]: 2011. p. 17-26.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático de língua estrangeira e a construção das ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. [S.l.: s.n.]: 2011. p. 105-124.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano 20, n.52, Nov. 2000.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo fundamental. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.199-234.

DINIZ, Leandro Rodrigues; SRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde. V R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

EBERLEIN, Emma O. F. Lima et al. *Novo Avenida Brasil 1: curso de português para estrangeiros: livro texto e livro de exercícios*. São Paulo: E.P.U, 2008

FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIRA, Padre Luiz. *Arte da grammatica da língua brasilica*. Lisboa: Na officina de Miguel Deslandes, 1687.

FIGUEYREDO, Manoel da Andrade de. *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*. Lisboa: Lisboa Occidental, 1722.

FINGER, Ingrid. *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

FLUL, Ana Rita Bernardo Leitão. Dos semeadores da palavra: o ensino do português junto dos "Gentios" (contributo para uma história da didática de português língua não materna). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: cultura, migrações e cidadania, 7., 2008, Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2008.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum: introdução e tradução*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

JÚNIOR FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de Bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do Século XVI. *Educação & sociedade*, Campinas, v.25. n. 86, p.171-195, abr. 2004.

JÚNIOR FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. *R. bras.Est.Pedag*, Brasília, DF, v.80, n. 196, p. 472-482, set./dez.1999.

JÚNIOR FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. *Revista Brasileira de educação*, Maringá, PR, v.17, n.51, set./dez. 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas,1991.

GRAUERT, E. F. *A new method for learning the Portuguese language*. D. Appleton and Company: New York, 1866.

HYMES, DELL. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith (Org.). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. Apud OLIVEIRA, Luciano Amaral. *O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras*. *Sitientibus*, Feira de Santana n.37, jul./dez. 2007.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 347-370.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN; VANDRESEN. *Tópicos em linguística aplicada: ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1998.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41.

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil – uma perspectiva histórica. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 50, p.352-369, jul./dez. 2012.

LIMA, Ivana Stolze. Práticas e fronteiras: africanos, descendentes e língua nacional no Rio de Janeiro. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional 2: diáspora africana*. Rio de Janeiro: NAU, 2014. p. 229-248.

LUCCHESI, Dante. A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil. *Revista Salto para o futuro – português: um nome, muitas línguas*, ano 18, n. 8, p. 29-37, maio 2008.

LUNA, José Marcelo Freitas de. A política governamental para o ensino de Português a imigrantes alemães no Brasil: Geradora e destruidora da experiência da escola teutobrasileira. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, SC, v.1, n. 8, p. 59-86, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEYER, Rosa Marina de Britto. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: MEYER, Rosa Marina de Britto; Albuquerque, Adriana. (Org.). *Português: uma língua internacional*. Rio de Janeiro:Ed. PUC-Rio, 2015. p. 09-21.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MUNAKATA, Kazumi. Livro, livro didático e forma escolar. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. p.219-240.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alvares S.A, 1968.

OLIVEIRA, Elaine Vitorino de Moura ; FURTOSO, Viviane Bagio. Buscando critérios para a avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera

Lúcia Lopes (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 235- 263.

OLIVEIRA, Jaqueline Feitosa de et al. *Pode entrar: português do Brasil para refugiados e refugiadas*. 1. ed. São Paulo: Agência da ONU para refugiados. 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras*. Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p. 61-74, jul/dez. 2007.

PAGANI, Carlo. A imigração italiana no Rio de Janeiro e a educação para os filhos dos imigrantes (1875-1920). In: MENDONÇA, Ana Walesca Pollo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. (Org.). *História e pesquisa na educação II*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2013. p.327-370.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. *500 anos de educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-59.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2009.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Sílvia R. B Andrade; FLORISSI, Susanna. *Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação*. 8. ed. São Paulo: Special Book Services, 2010.

ROMANICHEN, Claudio. *Viva! língua portuguesa para estrangeiros*. Curitiba: Positivo, 2010.

ROSA, Maria Carlota. Sobre uma proposta missionária de grafia de segunda língua n Brasil de Seiscentos: Pedro Dias e o quimbundo. In: LAGORIO, Consuelo Alfaro; ROSA, Maria Carlota; FREIRE, José Ribamar Bessa (Org.). *Políticas de línguas no novo mundo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p.259-271.

SANSON, Cirlene de Sousa. *Representações do Brasil em materiais didáticos de PLE utilizados na França*. 2011. 183f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Espaços de normatização do português brasileiro: professores e alunos nas aulas de primeiras letras, na Corte e no Recife, em meados do século XIX. In: LIMA, Ivona Stolze; CARMO, Laura (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 265-294.

SILVA, Renato Caixeta. Estudos recentes em linguística aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. REV. RBLA, Belo Horizonte. v. 10, n.1, p.207-226, 2010.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro Didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. [S.l.: s.n.], 2011. p. 93-103.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. A língua e a fé: origens da escolarização em língua portuguesa no império luso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro, RJ. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: Humanitas, 2003. p. 281-295.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. O livro escolar na Corte Imperial: contribuições para a institucionalização da escola. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). *Impressos e história da educação: usos e destinos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2013. p. 29-54.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista eletrônica do instituto de humanidades da UNIGRANRIO*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, jul./set. 2009.

WIDDWSON, Henry. Directions in the teaching of discourse. apud OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, Feira de Santana, BA, n. 37, jul./dez. 2007.