**Universidade Federal da Bahia**
***Instituto de Letras***
***Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística***
*Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA*
*Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: http://www.ppgll.ufba.br - E-mail: pgletba@ufba.br*

# *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*

***por***

*Kaline Araújo Mendes*

*Orientadora: Profª. Drª. Iracema Luiza de Souza*

*Salvador*
*Maio/ 2006*

**Universidade Federal da Bahia**
**Instituto de Letras**
**Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística**

*Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA*
*Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: http://www.ppgll.ufba.br - E-mail: pgletba@ufba.br*

# *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*

***por***

*Kaline Araújo Mendes*

*Orientadora: Profª. Drª. Iracema Luiza de Souza*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

*Salvador*
*Maio/ 2006*

*Dedico este trabalho*
*a Laíde, minha avó-mãe, e a meu esposo Antônio Júnior, meu sempre companheiro.*

*AGRADECIMENTOS*

*À Professora Doutora Iracema Luiza de Souza, pela paciência e orientação.*
*Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia, pela qualidade de seu corpo docente.*
*A Antônio Júnior, meu companheiro de todas as horas.*
*A toda equipe do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – ProPEEP.*
*À equipe da Fotocopiadora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.*
*Às minhas amigas Laura e Paula, pelo carinho e apoio.*
*Aos meus amigos Aline Mascarenhas, Dora, Eliéte, Henrique, pelas palavras de carinho e pela ajuda em momentos cruciais do meu mestrado.*
*A todos que, de um modo ou de outro, contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade.*

## *RESUMO*

*Esta pesquisa toma por objeto a análise de livros didáticos como material de referência no ensino de português como língua estrangeira (PLE). São enfatizadas, neste trabalho de investigação, as atividades de compreensão e produção de textos em livros didáticos voltados para o ensino de PLE. A amostra é constituída por dez volumes destinados ao ensino de PLE, nos níveis iniciante e intermediário. Para a coleta de dados, foram realizadas: a seleção dos livros didáticos, a análise da abordagem proposta por cada volume, a análise das atividades de compreensão e produção escrita presentes em cada livro. Visto isso, levando-se em consideração os itens citados anteriormente, apresentam-se os seguintes questionamentos para a investigação: A) As atividades de compreensão e produção escrita refletem as concepções teóricas mais recentes sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira? B) Qual é o espaço ocupado pelas atividades de compreensão e produção de textos nos materiais avaliados? C) Existe correspondência entre as concepções teóricas sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira assumidas pelo livro didático e as atividades de compreensão e produção de textos presentes nos mesmos? No contexto observado, os resultados deste estudo mostram que: 1) as atividades de compreensão e produção escrita encontradas nos livros analisados não estão em sintonia com as concepções mais recentes de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; 2) embora as atividades destinadas à compreensão e produção escrita ocupem um lugar de relevância nos materiais avaliados, elas não são trabalhadas de maneira articulada com outras habilidades, além de carecerem de contextualização, na maioria dos casos e 3) não há harmonia entre a postura que os autores dos livros dizem adotar no que concerne à valorização da língua como uso e o que se evidencia a partir da análise detalhada de cada volume. Desse modo, uma pesquisa que define como escopo a análise de livros didáticos*

*destinados ao ensino de português como língua estrangeira é de substancial relevância para o progresso de uma área de estudo ainda incipiente.*

*Palavras-chave: ensino/aprendizagem de PLE, compreensão e atividades de produção de textos e lingüística aplicada.*

## *ABSTRACT*

*This research focuses on the analysis of didactic books as reference material at Portuguese teaching as foreign language. In this investigation task, the activities of written comprehension and production in didactic books destined to Portuguese are emphasized. The sample is constituted by ten specific volumes destined for Portuguese teaching as foreign language to the beginning and intermediate levels. In order to collect data, it was done: didactic books selection, analysis of the approach suggested by each volume, analysis of the written comprehension and production activities in each book. Therefore, considering the items cited previously, this investigation contains the following questions: A) Do the written comprehension and production activities reflect the most recent theoretical conceptions about the process of teaching / learning a foreign language? B) What is the importance of the written comprehension and production activities to the assessed materials? C) Is there relationship between theoretical conceptions about the process of teaching and learning a foreign language, accepted by didactic book, and written comprehension and production activities which are present at the same books? In the observed context, the results of this study show that: 1) The activities of written comprehension and production, found in these books, are in tune with the most recent teaching / learning conceptions of foreign languages; 2) Although the specific activities on written comprehension and production represent importance to the appraised materials, they aren't used with other skills, furthermore they lack a contextualization in the majority of cases. 3) There is no compatibility between the attitude adopted by books' authors as regards the valorization of the language use and the evidence obtained by the detailed analysis of each volume. Therefore, a research that aims an analysis of didactic books destined for Portuguese teaching as foreign language has got great relevance to the progress of a still incipient study area.*

# *SUMÁRIO*

**LISTA DE ABREVIAÇÕES** 9

**INTRODUÇÃO** 10

**CAPÍTULO I – ESCRITA E LEITURA , A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE** 13

**1.1 Escrita e leitura** 13

**1.2 A abordagem comunicativa** 18
1.2. 1 O aprendiz como centro da abordagem comunicativa 20
1.2.2 A abordagem comunicativa, a postura do professor e a relevância do material didático 22

**1.3 O livro didático** 25
1.3.1 O livro didático no processo de ensinar-aprender línguas 25
1.3.2 O livro didático de PLE – breve histórico 28

**CAPITULO II – O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA** 31

**2.1 Metodologia** 31

**2.1.1 Escolha e justificativa** 31
2.1.2 Descrição do objeto de estudo 34
2.1.3 Instrumentos de pesquisa 37

**2.2 Questionamentos** 37

**2.3 TEORIA E PRÁTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE** 38
2.3.1 Análise das atividades de produção e compreensão de texto 38

**2.4 Considerações finais** 60

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 64

**ANEXO A – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DOS LIVROS ANALISADOS** 69

## LISTA DE ABREVIAÇÕES

| | |
|---|---|
| *LE* | ***Língua Estrangeira*** |
| *LD* | ***Livro Didático*** |
| *LA* | ***Lingüística Aplicada*** |
| *PLE* | ***Português como Língua Estrangeira*** |
| *L2* | ***Português como segunda língua*** |
| *PCNs* | ***Parâmetros Curriculares Nacionais*** |

## INTRODUÇÃO

***No ensino de língua estrangeira, é comum que o livro didático (LD) faça parte do planejamento do curso e seja um instrumento importante de que dispõe o professor para trabalhar em sala de aula. Mas, como lembra Souza (1995, p.23), muitos professores tomam o LD como uma espécie de*** Bíblia***, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira caso não sejam avaliadas a validade e a eficácia desse tipo de material, considerando-se que o LD pode ser, de fato, um aliado do professor em sua prática de ensinar línguas.***

De acordo com Coracini (1999, p.17), o LD tem ocupado um espaço relevante nos estudos realizados pelos lingüistas aplicados e nas revistas da área, isso por conta da influência que o referido material tem exercido sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Ainda sobre o LD, Coracini (op. cit., p.23) afirma que são mais comuns dois tipos de posturas em sala de aula. A primeira diz respeito ao uso constante do LD. Muitas vezes, este figura como recurso exclusivo no referido contexto. A segunda consiste no fato de o professor não adotar livro, preferindo ele mesmo preparar as atividades que nortearão a sua prática. Isso não significa que o LD seja bom ou ruim, ou que não adotá-lo resolveria os problemas que ele venha a ocasionar ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Pelo contrário, as diferentes posturas sinalizam para uma necessidade de análise detalhada desse recurso que, embora não deva ser exclusivo no contexto de sala de aula, demonstra ser, ainda, um importante elemento na aula de línguas, mais notadamente nas aulas em que se ensina uma língua estrangeira.

No presente trabalho, a investigação toma como objeto os livros didáticos dirigidos ao ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE).

Neste ponto, urge estabelecer a distinção entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Na visão de Leffa (1988, p. 211), uma língua estrangeira é aquela cujo

estudo é realizado numa comunidade que tem a língua materna diferente da língua estudada pelo aprendiz. Já o estudo de uma segunda língua ocorre quando a língua-alvo coincide com a língua materna da comunidade onde se realizam os estudos.

Para efeitos do presente trabalho, consideraremos a nomenclatura português língua estrangeira (PLE), visto que os livros didáticos analisados não são utilizados somente no perímetro territorial brasileiro.

Os LDs ocupam um lugar de relevância no processo de ensinar-aprender línguas estrangeiras. A maioria desses materiais enfatiza a preocupação em proporcionar aos aprendizes a aquisição de uma língua para a comunicação, contudo nem sempre é exatamente isso que se verifica. É possível observar que muitos dos LDs disponíveis para o ensino de PLE guardam ainda traços de uma abordagem tradicional de ensinar-aprender línguas.

Com base em alguns estudos sobre o LD de língua estrangeira, decidiu-se analisar as atividades direcionadas à compreensão e à produção escrita nesses materiais.

Não é difícil encontrar alunos que demonstram um descompasso evidente entre a fala e a escrita na língua-alvo. Talvez isso se deva ao fato de que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem muitas vezes não reserve à escrita um espaço de relevância. Comumente, o tratamento dispensado à escrita ainda é o da escrita como produto, enfatizando-se tão somente a correção gramatical , como afirma Lima (2002, p.14).

Não é incomum encontrar em LDs atividades que sugerem a construção de frases corretas. Vale salientar a limitação que esse tipo de exercício pode apresentar. Uma vez que essas frases, em muitos dos casos, são apresentadas fora de um dado contexto, a atividade dirige-se ao desenvolvimento da habilidade de compor sem levar em consideração o papel que tal habilidade exerce na capacidade de escrever, como afirma Widdowson (1991, p. 159). Ainda de acordo com Widdowson (1991, p. 159), o intento desse tipo de exercício não é levar o aluno a afirmar por escrito algo que tenha algum propósito de uso. O objetivo é, sim, fazer com que o aprendiz manifeste o seu conhecimento do sistema lingüístico da língua-alvo.

Essas atividades divergem, assim, das perspectivas mais recentes de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nas concepções atuais, a escrita é tomada como

processo, como conjunto de atividades de planejamento, elaboração e revisão/reescritura. A proposta é que essas tarefas considerem a situação de uso e a forma que lhe seja adequada. Nessa perspectiva, o aprendiz figura como agente consciente em relação ao seu próprio processo de aquisição de uma língua estrangeira, interferindo em sua própria produção de texto.

No presente trabalho, foram consideradas as atividades direcionadas à compreensão e à produção escrita, analisando-se o espaço que essas atividades ocupam nos livros didáticos de PLE. Além disso, observou-se se tais atividades propiciam, de fato, ao aprendiz as competências de compreender e produzir textos em língua estrangeira.

Desse modo, a pesquisa buscou analisar a noção de compreensão e produção escrita presentes nos LDs de PLE. Com isso, pretendeu-se investigar se as atividades propostas pelos LDs refletem as concepções teóricas mais recentes sobre o processo de ensinar-aprender língua estrangeira, mais precisamente naquilo que se refere à abordagem comunicativa, que relaciona as habilidades observadas com outras habilidades.

O trabalho realizado está disposto em dois capítulos. No Capítulo I, apresentar-se-á a base teórica desse estudo. Nele se discute a abordagem comunicativa e o livro didático de PLE.

No Capitulo II, serão apresentados a metodologia da pesquisa, os questionamentos, a análise e discussão dos dados e as considerações finais.

# CAPÍTULO I – ESCRITA E LEITURA , A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Neste capítulo, subdividido em três partes, pretende-se definir a base teórica desse estudo. A primeira parte trata da escrita e da leitura. Na segunda parte será discutida abordagem comunicativa. E, na terceira parte, serão abordada utilização do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

## *1.1 Escrita e leitura*

Os sumérios foram os responsáveis pela criação dos cuneiformes – uma escrita logográfica cujos grafes correspondem às palavras da língua oral. De acordo com Harris & Hodges (1999:176), a logografia consiste num sistema de escrita que usa um símbolo para representar uma palavra, tais como *nº* equivalente a *número* ou *2* para *dois*. Concernente às línguas latinas, o que confere uma dimensão logofráfica à escrita é justamente a separação das palavras mediante espaços em branco, além da dimensão fonográfica que pode ser traduzida pela correspondência entre letra e fonemas, como afirma Bajard (2002:70). Entre os romanos, era comum que se aprendesse a escrever antes de se aprender a ler "de modo que havia certamente indivíduos, com pouco grau de escolaridade, capazes de escrever, mas não de ler", assevera Cavallo (1998: 79).

Vale salientar que, antes de escrever, o homem, ao longo de milhares de anos, registrou nas pinturas rupestres as marcas de sua história. De acordo com Bajard (2002: 52), no lugar que hoje conhecemos como Iraque foram descobertos os primeiros testemunhos de escrita em documentos chamados de bulas. Estas "trazem signos motivados que representam os objetos". Não é incorreto afirmar, pois, que a escrita é filha da imagem.

Para Saussure, citado por Gnerre (2002, p.69), a palavra tem prioridade sobre a palavra escrita que é somente a "imagem" da primeira.

Sapir (1921) defende que as formas escritas são símbolos secundários dos símbolos falados, “símbolos dos símbolos”. Nessa perspectiva a escrita é considerada como secundária.

A escrita, ao largo da história, esteve sempre ligada às elites. Na Europa, por exemplo, a associação da escrita às línguas daquele lugar se deu, inicialmente, em ambientes restritos de poder, ou seja, nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores, como assevera Gnerre (2002, p.7). Determinou-se o uso jurídico das variedades lingüísticas a fim de se cria uma forma fixa de escrita.

É significativa, nesse sentido, o que ocorreu com o galego-português. Data do século XII a acentuação dos caracteres mais específicos do português. A língua literária que foi difundida na Península Ibérica a partir do século XII era a expressão, no plano lingüístico, da posição prestigiosa que ocupava Santiago de Compostela àquela época. Com isso, depreende-se que, em geral, a relação entre uma determinada variedade lingüística e a escrita é o resultado histórico de oposição entre grupos sociais que eram e são usuários das diferentes variedades no seio de uma dada língua. Com a ascensão político-econômica de um desses grupos, o que ocorre é que a sua variedade passa a ser associada de modo estável com a escrita, conclui Gnerre (2002, p.8).

É comum, no quadro deficitário da educação de que dispomos hoje no Brasil, o alarde diante da debilidade do desempenho verbal, sobretudo escrito, dos alunos. É corriqueira também a mesma postura alarmante em cursos de línguas estrangeiras no quais, em um dado momento do processo de ensino-aprendizagem, constata-se que o desempenho escrito dos estudantes apresenta um descompasso em relação a sua proficiência oral. Todavia, são raras as vezes em que o alarde evolui de um estado de indignação para uma avaliação de ordem séria e crítica dos problemas que estão relacionados a essa área. A fim de que o problema seja diluído em fórmulas do conformismo didático representadas por técnicas supostamente motivadoras e criativas, é preciso adotar “um ponto de vista não convencional sobre a linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, Gnerre, (2002, p.1).

O estudo da escrita e de suas implicações pode ser definido como uma área de pesquisa complexa, a começar pela própria definição do que é escrita. Cardona

(1981:32) define escrita como uma “série de operações e produtos materiais que têm relação com a produção e o uso dos sistemas gráficos”. Já Gelb (1952:12) definiu a escrita como “um sistema de intercomunicação humana através de mascar convencionais visíveis” (1952:12).

Houve um tempo em que a escrita era concebida como um duplo da língua oral. Hoje, não se pode reduzir o seu funcionamento a uma transposição recíproca das letras em elementos sonoros.

Os PCNs de Líigua Estrangeira (2001, p. 98) encaram a produção escrita como “uma interação que se estabelece em ausência do interlocutor”. Salientam ainda que os possíveis contextos sociais tomados como de relevância na constituição dos diferentes sentidos, “na escrita precisam ser recuperados por quem escreve”.

Para e ultrapassar as dificuldades apresentadas pela escrita é útil levar em consideração as relações que podem ser estabelecidas entre o conhecimento de mundo e as várias maneiras de organizá-lo textualmente através da escrita.

Quando escrevemos, ocupamo-nos com a realidade (totalidade histórico-social, não vazia, nem cheia, de partes retificadas), ou melhor, interpretamos e produzimos a realidade. O que permite à atividade de escrever o interpretar e o produzir o real é o conceito, que definimos como “*síntese*” (unidade conceitual – das contradições), síntese que não é oca nem vazia, mas que é ato de “Begriff” (o que quer dizer abarcar ou pegar a realidade), realizada pelo pensamento que projeta a realidade e penetra na sua essência, descolando-se do imediatismo empírico-sensível. Escrever, nesse sentido,é uma atividade que implica reflexão imediata que, por sua vez, implica um objeto e um sujeito (pensante). (JANTSCH, 1996, p.44)

Pode-se dizer que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a educação, a antropologia e a psicologia. Por essa razão, alcançar uma boa compreensão da série de fatos e de idéias que são relevantes para o campo de estudos da escrita é uma façanha complexa, principalmente se associada à questão da leitura.

Leitura e elaboração de texto são atos claramente distintos de acordo com os PCNs. Diz-se que é através da primeira que o indivíduo descobre as unidades da escrita e seus modos de funcionamento. Quando lidos, os textos escritos passam a ser referências para os textos que serão produzidos, “a língua escrita passa a ser fonte privilegiada da aprendizagem e recepção se torna experiência necessária à produção”, Bajard (2002, p.37)

Nessa perspectiva, o sentido atribuído à leitura é o produto da interação entre o sujeito e o texto, é indispensável que sejam admitidas as várias leituras realizadas pelo sujeito. Isso não significa dizer que o percurso apresentado seja um convite à passividade, já que a leitura passa a ser o ponto de partida da conquista da escrita.

A leitura é o produto de uma interação entre leitor e o texto, e não decodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente; convocando seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto. (BAJARD,2002, p.42).

Não se pode isolar o domínio da leitura das práticas lingüística. É certo que falar bem pode contribuir para a melhora da prática da escrita e esta, por sua vez, pode auxiliar na ampliação das competências de leitura. Pode-se dizer que com a produção de textos não se aprende apenas a escrever. O indivíduo cresce em termos de domínio da língua escrita, o que não dispensa a prática de leitura.

Na concepção de Freire (1991, p.20), a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

Os PCNs (2001, p. 82:66) propõem o caminho da leitura em direção à escrita. É observando textos impressos através da prática de leitura que “a criança descobre repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de textos”, o “domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura”. Desse modo, afirma-se que vem da leitura os modelos para a escrita. Toma-se o ato de ler como algo permite ao leitor debater o texto, contradizê-lo, desestruturá-lo e recompô-lo no interior de seu pensamento. Desse Nega-se, então, o conceito de escrita como um duplo da língua oral.

Não se pode reduzir o seu funcionamento a uma transposição recíproca das letras em elementos sonoros.

> Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, durante a proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas diversas atividades vem de sua referência à interpretação. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito. (BAJARD,2002, p. 81)

Marcuschi (1983, pp.12-13) afirma que a análise do discurso, a gramática do texto e a semiótica do texto descrevem a língua escrita tomando como unidade o texto enquanto objeto de "operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção".

A leitura está longe de ser uma atividade mecânica. Ela visa à elaboração de sentido, produto de uma interação entre o leitor e o texto. O ato de ler faz com que o leitor mobilize todos os conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo.

Os PCNs tomam o texto como a fonte de conhecimento da língua escrita, o que modifica inteiramente a abordagem de construção da mesma.

Uma vez que o texto passa a ocupar o papel de ator principal no cenário da aprendizagem, sua presença em sala de aula é imprescindível. Nos materiais didáticos, os textos devem se apresentar em grande número, ser diversificados e autênticos.

O fato de se colocar textos à disposição do aprendiz faz com que a ele possa desvelar o seu funcionamento, o que pode contribuir para modificar a sua abordagem de escrita, ao invés de estar unicamente envolvido em situações de produção de textos que repetem concepções ultrapassadas de produção escrita.

> Possibilitar através da variedade de textos, documentos e meios, a conquista das diversas estratégias da escrita; permitir aos jovens estabelecer conexões entre leitura de texto e suas "leituras de mundo" (BAJARD, 2002, p.41)

*Os Parâmetros (2001, p. 25) afirmam que é "produzindo linguagem, aprende-se linguagem, especificando depois que é "lendo que se aprende a ler" e "escrevendo que se aprende a escrever".*

## *1.2 A abordagem comunicativa*

Hymes (1962) desenvolveu estudos acerca de uma etnografia da comunicação. Assim, em 1966, emerge o conceito de competência comunicativa. Conforme Almeida Filho (2005, p.81), a abordagem comunicativa de ensinar línguas é uma reação às abordagens anteriores que enfatizavam o estudo gradual e rotinizante de estruturas formais no âmbito da frase.

Hymes (1966) propunha um conceito mais amplo do que se denominava competência comunicativa. Para ele, era necessário, além de um conhecimento da estrutura gramatical, uma capacidade, mesmo que abstrata, de usar a linguagem em situações de interação. O autor critica, dessa maneira, o que Chomsky denominou de competência lingüística, ou seja, a capacidade que cada falante disporia de gerar frases por meio do emprego de regras.

Para Almeida Filho (2002, p.9), a competência comunicativa pode ser entendida da seguinte maneira:

**Competência lingüística:** conhecimentos lingüísticos (código);

**Competência sociocultural:** conhecimentos socioculturais;

**Competência meta:** conhecimentos metalingüísticos e metacomunicativos;

**Competência estratégica:** conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação;

**Graus de acesso:** habilidades.

Ainda para o autor, a abordagem comunicativa deve ser entendida como "um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar línguas". (ALMEIDA FILHO, 2005, p.78).

Canale (1995, p.64) define a competência comunicativa como a capacidade do aprendiz em usar a língua, incluindo aspectos do sistema de regras. É a capacidade de uso em situações comunicativas reais.

A competência comunicativa é constituída, segundo Canale (op. cit., p.66), de quatro componentes, a saber: 1) **competência sociolingüística:** refere-se à capacidade de produzir e compreender a língua nos mais variados contextos sociolingüísticos; 2) **competência discursiva:** está ligada ao uso de formas e significados gramaticais no processo de produção de um texto unificado, seja ele escrito ou falado, em diferentes gêneros; 3) **competência gramatical:** é o domínio da língua enquanto código; 4) **competência estratégica:** capacidade de agir de forma compensatória diante de problemas de comunicação originados pela falta de conhecimento lingüístico ou de idéia.

Vale destacar que o termo "comunicativo" não deve ser usado ou interpretado como sinônimo de desenvolvimento de habilidades estritamente orais em uma língua-alvo. A abordagem comunicativa refere-se ao foco no processo de ensinar e aprender línguas. O ensino comunicativo está diretamente relacionado à aquisição de uma segunda língua através dos atos de fala, do uso social e interativo da língua estudada.

No Brasil, o método comunicativo desperta na década de 80. Com foco no sentido, no significado e na interação entre sujeitos na língua estrangeira (LE), o ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades de real interesse dos alunos. O objetivo é fazer com que o aprendiz se capacite a usar a língua-alvo para desempenhar ações na interação com falantes de uma outra língua.

Para o ensino comunicativo, utilizar as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo satisfatório para organizar as experiências de aprender em outra língua não deve ser um parâmetro exclusivo. Todavia, a possibilidade de criar na sala de aula

momentos de explicitação de regras e de prática de conteúdos gramaticais não é rejeitada.

### *1.2. 1 O aprendiz como centro da abordagem comunicativa*

Avelar (2001, p. 49) afirma que, ao longo do tempo, foram muitas as diferentes concepções sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem, como foram inúmeros os papéis desempenhados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa diversidade de concepções e comportamentos contribuiu para a formação de conceitos como o foco no aprendiz a partir das teorias que fundamentam abordagens e métodos de ensino de LE.

As décadas de 50 e 60 foram cenários de um método conhecido como audiolingual. Nele o aluno se encontra na condição de passivo no que diz respeito à aprendizagem. O aprendiz é tomado como um recipiente vazio a ser preenchido com os saberes transmitidos pelo professor. Esse método tem como base o behaviorismo e enfatiza a repetição oral e a memorização de exercícios rotinizante (*drills*) como forma de estimular e reforçar a produção de respostas corretas, na tentativa de evitar "erros".

É uma preocupação das teorias cognitivas da psicologia da década de 60 estudar os processos de comportamento mentais internos, com o intuito de explicar como o ser humano pensa, aprende e desenvolve sua memória. Por influência das teorias mentalistas, os erros, *vilões* do audiolingualismo, são encarados como etapas do desenvolvimento de processos mentais internos na aquisição-aprendizagem de uma LE.

Segundo Scaramucci (1977, p. 80) e Rolim (op. cit., p. 62), nos anos sessenta, a visão que se tem de língua é notadamente estruturalista. Por esse motivo, a língua pode ser fragmentada para viabilizar sua aprendizagem. O ensino, por sua vez, passa a ter como foco a estrutura e as regras das línguas através de diálogos repetidos e memorizados.

Nessa perspectiva, como afirma Scaramucci (1999, p. 108), ensinar uma língua se traduz, sobretudo, no estudo de formas lingüísticas ou gramaticais e itens de

vocabulário, enfatizando-se as regras ou as maneiras de formar essas sentenças gramaticalmente corretas.

Avelar (op. cit., p.50) destaca que, a partir das teorias cognitivistas da psicologia e a gramática transformacional de Chomsky, surge um outro método: a aprendizagem código-cognitiva. A repetição de frases para a internalização de regras gramaticais de LE dá lugar à reflexão, à formulação e à explicação dessas regras por parte dos alunos, trabalhando ora sua dedução ora sua indução, em atividades de resolução de problemas. O papel do professor é fornecer tarefas que levem os alunos à conclusão das regras por si próprios.

Nos anos 60 e 70, despontam outros métodos, como os humanistas: sugestopédia, silencioso e comunitário e outras abordagens, a exemplo da comunicativa. Nessas décadas, de acordo com Avelar (op. cit. 51), o termo ensino é centrado no aprendiz, o que demonstra a mudança de foco que deixa de ser o ensino para dar lugar à aprendizagem. Isso ocorre por influência das teorias humanistas da psicologia, por elas explorarem o potencial afetivo e emocional do ser humano.

Na década de 70, surgem maneiras distintas de se compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Exemplo disso é a abordagem comunicativa de grande operação (global) do ensino de línguas. A comunicação, a partir de então, designa de forma gradual um elenco de "princípios, crenças, pressupostos e procedimentos que, ao término da década de 80, ainda está muito longe de esgotar seu potencial para a pesquisa aplicada" (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 82).

Nos anos 80, desenvolve-se o método comunicativo. O aprendiz precisa não só saber o uso de formas e regras lingüísticas, mas também tem de ser capaz de identificar, bem como utilizar as regras de comunicação. Segundo Almeida Filho (op. cit., p. 81), "a década de 80 convida-nos a reconsiderar a língua não estritamente como objetivo exterior ao aluno, mas sim como um processo construtivo e emergente de significações e identidade".

> O discurso comunicativo se distancia, portanto, do uso puro e simples de estruturas de frases em enunciados

> ou simulações artificiais como são, por exemplo, grande parte dos "diálogos" e "textos" contidos nos livros didáticos de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 82-3).

Rolim (op. cit., p. 64) salienta que, nesse momento, é privilegiado o uso da linguagem em situações reais de comunicação, o que extrapola o conhecimento sobre a língua. As habilidades lingüísticas não mais podem ser apresentadas de forma desarticulada. Elas passaram a ser consideradas enquanto habilidades combinadas e integradas.

A abordagem comunicativa toma o aprendiz como um sujeito agente em seu processo de formação por meio de uma nova língua.

### *1.2.2 A abordagem comunicativa, a postura do professor e a relevância do material didático*

Júdice (2000, p. 58) sugere que os professores reflitam sobre a abordagem que norteará seus trabalhos. Devem ficar claros os pressupostos relativos à natureza da linguagem e ao processo de ensino-aprendizagem. Aqueles que tomam a linguagem como o espaço da interação e o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo como uma construção ativa de conhecimento, obrigam-se a ter uma postura de ensinar línguas compatível com essa prática.

Uma vez que a abordagem comunicativa tem influenciado a maneira de ensinar-aprender língua na atualidade, urge apontar algumas posturas que podem classificar o comportamento do professor como comunicativo dentro e fora da sala de aula.

Conforme Almeida Filho (op. cit., p.79), há uma série de posturas que indicam o "ser comunicativo" , a saber:

A significação e a relevância de um material didático (texto, diálogos, exercícios para a prática da língua) elaborado com o intuito de contribuir para a formação e crescimento intelectual do aprendiz;

O uso de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever aquilo que se refere aos conteúdos e aos procedimentos nos quais estejam presentes temas, tópicos, recortes comunicativos, funções, cenários, blocos semânticos, papéis sociais e psicológicos;

Tolerância no que tange ao uso da língua materna do aprendiz no processo de aquisição de língua estrangeira;

Aceitação de algumas atividades rotinizantes como exercícios mecânicos de substituição (para a prática com pronomes, terminações verbais e outros);

A garantia da aprendizagem consciente de regularidades da estrutura lingüística da língua-alvo;

Atitude dialógica e problematização dos temas e conflitos que constituem o universo do aprendiz;

Preparo para entender as diferentes formas por meio das quais cada aprendiz se envolve no processo de ensino-aprendizagem, bem como atenção às variáveis que estão envolvidas nesse processo (ansiedade, inibição, empatia pelas culturas dos utentes da língua-alvo);

Análise do progresso na proficiência que pode ser atingida pelos alunos através de unidades discursivas reais na língua-alvo.

Discutir o conceito de abordagem faz-se necessário, uma vez que o ensino de línguas, neste caso o ensino de língua estrangeira, depende diretamente de sua influência. Os modos específicos de uma abordagem influenciam diretamente as aulas e a confecção dos materiais utilizados nesse contexto.

Rolim (op. cit., p. 43) afirma que abordagem, embora muitas vezes seja apresentada na literatura como sinônimo de cultura de ensinar, é uma força que guia o trabalho do professor e dá consciência às suas tarefas. É comum que na sala de aula, antes e até depois das aulas, os professores adotem uma postura orientados por uma determinada abordagem. Contudo, para utilizá-la de maneira consciente, o professor precisa desenvolver uma competência aplicada.

Conforme Almeida Filho (op. cit., p. 21): “a competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...), permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

O mesmo autor (op. cit., p. 58) assevera que, no processo de aprendizagem formal de línguas, tem-se dado ênfase à norma gramatical e não ao seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. Existem diferenças claras entre aprender a regra e aprender o uso de uma língua. Não se descarta, com isso, a seleção de estruturas gramaticais. Alerta-se, contudo, para a sua insuficiência no ensino-aprendizagem de línguas.

É relevante destacar o fato pedagógico de que nem sempre aprendemos tudo aquilo que nos é ensinado. A cognição humana é dotada de uma versatilidade que vai além da concepção simplista de que ensino de X é igual à aprendizagem de X. Ainda que muitos estudantes de línguas obtenham sucesso nos seus propósitos, independente dos métodos, um número muito maior acaba frustrado por não conseguir equacionar o uso comunicativo com o conhecimento de regras, como afirma Almeida Filho (op. cit., p. 58) .

Conclui-se, com base no que foi anteriormente exposto, que aspirantes à proficiência em uma LE são dependentes, em alguma medida, de ajuda sistemática por parte dos professores e materiais didáticos. De acordo com o autor (op. cit., 23), ensinar língua estrangeira significa fazer com que os alunos possam desenvolver competências lingüísticas na língua-alvo. Embora muitos professores idealizem alguma versão de competência comunicativa da língua-alvo, percebe-se que, não raro, o processo acaba limitando-se em competência formal lingüística da língua em foco. Nessa perspectiva, o aluno aprende acerca da língua-alvo, conhece suas regras, todavia não as utiliza na interação com outros falantes.

O trabalho para desenvolver a competência comunicativa em sala de aula pode partir da utilização de situações que sejam reais, que componham o dia-a-dia de um falante nativo da língua-alvo, por exemplo. Os materiais didáticos utilizados nas

atividades devem refletir tais situações. Desse modo, poder-se-ia garantir que eles não configurassem simples amostras de vocabulário e de estruturas formais.

Utlilizar e oferecer amostras de linguagem criadas de forma interativa dentro do discurso comunicativo significam priorizar traços de uma linguagem também comunicativa, valorizar a sua significação como uso real, proporcionando ao aprendiz o contato com conteúdos de relevância, o que contribui para o processo de formação pessoal através da língua estrangeira. Assim, estimula-se o indivíduo a desenvolver uma autonomia do aprender, facilitando-lhe a negociação e a escolha do que dizer, do como dizer e do quando dizer.

## *1.3 O livro didático*

### *1.3.1 O livro didático no processo de ensinar-aprender línguas*

Nem sempre o livro didático (LD) foi uma preocupação na área de ensino de línguas. Pode-se dizer que o interesse por esse instrumento de ensino é recente, tanto nas universidades quanto nas escolas e mesmo junto à opinião pública.

Exemplo disso é a ação do Ministério da Educação (MEC) que, a partir de 1996, passou a subordinar a aquisição dos livros didáticos vinculados ao programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação antecipada por meio de uma avaliação oficial sistêmica. Isso fez com que muitos educadores e pesquisadores voltassem os seus olhares para esse objeto que é parte integrante do cenário de sala de aula.

Nas palavras de Coracini (1999, p. 17), os lingüistas aplicados têm-se debruçado sobre a questão dos LDs, visto que esse material tem influenciado, de alguma maneira, o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Vale salientar que, em alguns casos, o LD é o único recurso didático utilizado pelo professor em suas aulas.

Não é tarefa impossível descrever o cenário das aulas de língua estrangeira no que se refere à utilização do LD. Podem ser citadas duas posturas mais comuns entre os professores da área: 1) o professor faz uso constante desse tipo de material, fazendo dele, em muitos dos casos, um apoio exclusivo em suas aulas. Para os professores

“fiéis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995, p.23); 2) o professor prefere não adotar um livro didático, optando por preparar o seu material, que resulta, muitas vezes, da mistura de vários livros didáticos.

O livro didático constitui para muitos o lugar do saber pronto, definido, seja ele qual for, independente da disciplina que por ele é abordada. Como afirma Souza (op. cit., p. 27), “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência”. A autoridade desfrutada pelo LD provém da crença de que os saberes descritos nesses materiais são inquestionáveis.

É preciso lembrar, também, que para avaliar o material que, em geral, faz parte da situação de aprendizagem, deve-se levar em consideração as suas condições de produção, de elaboração e de uso. Vale destacar que o autor do livro didático possui uma autonomia relativa para formatar o seu material diante do aparato editorial, já que essa indústria de produzir conhecimento segue padrões de mercado que são obedecidos à risca, restando ao autor acatá-los caso deseje ver o “seu” material publicado. Como afirma Souza (op. cit., p. 21)

> (...) as editoras e autores de LDs, procurando agradar aos destinatários, vão buscar, nas “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo tão novo assim.

Mas, qual é exatamente o papel do LD no processo de ensinar-aprender línguas?

Embora muitos recriminem o uso do LD, acreditando que esse tipo de material possa limitar o professor em sua atividade de sala de aula, há os que defendam a sua utilização, não como recurso exclusivo, é claro, mas como um aliado do profissional da área de línguas e do aprendiz.

Robert O´Neill (1990) destaca quatro motivos principais para o uso de livros didáticos na sala de aula de LE, a saber:

muitos materiais, mesmo não tendo sido especificamente feitos para um determinado grupo, são ajustáveis às necessidades de vários grupos;

os livros permitem aos aprendizes fazer uma revisão do conteúdo da aula anterior, bem como antever o que vai ser dado;

os livros oferecem uma estética boa. Para que o professor pudesse apresentar um material de boa qualidade, despenderia uma quantia significativa de dinheiro, além de um tempo considerável;

os livros didáticos permitem ao professor adaptações com relação àquilo que está ensinando.

A adoção de um livro didático requer sua análise prévia para que esse material esteja em consonância com os objetivos do curso, com as necessidades e as expectativas definidas pelos alunos. Além disso, deve ser observada a validade de sua proposta e o tratamento dispensado aos seguintes tópicos relacionados ao conteúdo lingüístico:

**Tema** - devem ser relevantes e significativos, a fim de proporcionar ao aprendiz crescimento intelectual. Para Almeida Filho (1996, p**.** 15), "um bom material deve tratar de assuntos que estimulem os aprendizes a se relacionar com sua vida";

**Função** – vale avaliar se estão em conformidade com as necessidades do aluno e de que maneira o autor apresenta esse tópico. Inúmeros livros privilegiam a gradação gramatical, deixando em segundo plano as reais necessidades de comunicação;

**Gramática** – embora alguns professores defendam o item lingüístico como prioridade nas necessidades do aprendiz, sabe-se que a exposição às formas lingüísticas por elas mesmas não leva à aquisição. É importante que os itens lingüísticos sejam apresentados dentro de um contexto real de comportamento social. O uso deve antever à forma;

**Habilidades lingüísticas** – é preciso levar em conta, na análise do livro didático, se as habilidades lingüísticas estão sendo trabalhadas de maneira a propiciar o desenvolvimento do aprendiz. As atividades comunicativas que englobam mais de uma habilidade merecem tratamento especial.

Prabhu (1988) alerta para o fato de que um material pode atingir qualidade não sendo altamente específico em seu conteúdo e organização, mas bastante flexível e ajustável.

Não se defende neste trabalho o uso do LD como único recurso nas aulas de língua estrangeira. Ele deve ser um aliado do professor em sala de aula, não o dono da aula. O que se deseja é tratar de forma cuidadosa um material que, ao longo do tempo, tem estado presente nas aulas de LE como um recurso útil. Vale, por isso, examinar a sua qualidade com o intuito de contribuir para a melhora do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

### *1.3.2 O livro didático de PLE – breve histórico*

Segundo Gomes de Matos (1989), o primeiro livro de PLE de que se tem notícia foi o *Spoken Brasilian Portuguese*, elaborado e lançado nos estados Unidos na década de 50. *Português para Estrangeiros*, lançado na mesma época aqui no Brasil, assim como o primeiro, segue o modelo estruturalista. Embora já demonstrem uma preocupação com a oralidade e vejam a linguagem como instrumento de comunicação, ambos tratam da linguagem apenas no nível da frase.

Na década de 70, *Português 1*, da *Berlitz*, adota a mesma abordagem dos manuais anteriores. É preciso ensinar a falar e a entender. Ler e escrever são habilidades consideradas secundárias por esse manual.

Publicados nas décadas de 60 e 70, *Português Contemporâneo 1 e Português: Conversação e Gramática* mantêm a base estruturalista dos materiais anteriores, acrescentando exercícios de mecanização da língua – tendência audiolingualista.

É importante destacar que esses materiais utilizam o inglês para tradução de diálogos, além de utilizarem amostras do português padrão, ainda que a proposta seja a de privilegiar a fala.

No mesmo período, surge o *Modern Portuguese* que dá sinais de preocupação com a apresentação de um português oral informal, o que vai ser mais amplamente desenvolvido em *Português para Estrangeiros 1 e 2*, do *Yázigi*, que apresenta uma abordagem sociolingüística do português.

Já na década de 80, *Falando...lendo...escrevendo...português: um curso para estrangeiros* apresenta algumas expressões coloquiais, mas é o português padrão que vai nortear os muitos exercícios de mecanização de estruturas ou itens lexicais apresentados pelo manual. Ainda na mesma década, *Português para falantes de Espanhol*, de cunho gramatical, é o primeiro no mercado a se preocupar com as necessidades específicas dos hispano-falantes.

Com a mesma intenção, *Sarava* é publicado em 1994, no México. No Paraguai, surge o *Português para crianças de fala hispânica*. Nesse manual, o trabalho da linguagem restringe-se ao nível frasal.

Tem-se, então, uma breve descrição de alguns livros didáticos que compõem o cenário de ensino de PLE.

O presente trabalho voltar-se-á à análise dos seguintes títulos: 1) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro texto, Vol 1; 2) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro de exercícios, Vol 1; 3) ) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro texto, Vol 2; 4) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro de exercícios, Vol 2; 5) Fala Brasil – Português para estrangeiros, livro texto; 6) Fala Brasil – Português para estrangeiros, caderno de exercícios; 7) Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros, livro texto, 8) Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros, livro de exercícios; 9) Aprendendo o Português do Brasil – Um curso para estrangeiros, livro texto; 10) Aprendendo o Português do Brasil – Um curso para estrangeiros, livro de atividades.

Os títulos de que se compõe esta pesquisa serão analisados no Capítulo II, na seção que trata do objeto de observação do presente estudo.

# CAPITULO II – O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este capítulo está dividido em três partes. Inicialmente, é apresentada a metodologia da pesquisa. Em seguida, mostram-se os questionamentos do estudo realizado. E, por fim, são apresentadas a análise e discussão dos dados, bem como as considerações finais.

## *2.1 Metodologia*

Esta seção, subdividida em três partes, apresenta a base metodológica deste estudo. Num primeiro momento, justifica-se a metodologia utilizada. Em seguida, descreve-se o objeto de estudo. E, na terceira parte, são apresentados os instrumentos de coleta de dados.

### *2.1.1 Escolha e justificativa*

Um dos pontos fundamentais do trabalho científico é a necessidade de delimitar o seu campo de estudo, bem como tornar claras as definições e conceitos discutidos.

O presente trabalho circunscreve-se na área da Lingüística Aplicada (LA), uma vez que esta focaliza seus estudos para a resolução de problemas de uso da linguagem.

A ciência pode se apresentar, essencialmente, de duas maneiras, a saber: a) como mera descrição teórica dos fatos, não incluindo aí questões utilitárias; b) como algo que descreve, classifica os fatos com objetivo de uso, a fim de que as aspirações de desenvolvimento e de conforto de uma sociedade venham a ser respondidas.

Com base na primeira caracterização dada à ciência, pode-se dizer que se tem o conceito de ciência pura. Já a segunda descrição refere-se à ciência aplicada.

Quanto à definição de ciência aplicada, Theodorson & Theodorson manifestam-se:

> ... é a aplicação dos princípios científicos conhecidos a um problema prático, com uma preocupação simultânea de desenvolvimento de novos princípios baseados em percepções desenvolvidas em estudo de solução de problemas de ordem prática.

A lingüística aplicada, no conjunto dos ramos do conhecimento humano, por exemplo, parece ser uma das áreas melhor definida, não somente com relação ao seu objeto, como também em sua metodologia de trabalho.

Desde o seu surgimento, a LA esteve fortemente relacionada ao ensino de língua estrangeira. Isso talvez se deva ao fato de que Charles Fries e Robert Lado, prestigiados pesquisadores da área, tiveram suas preocupações voltadas às questões que envolviam o ensino de línguas modernas.

Em decorrência da ampliação de opções de estudos dentro da área de LA, a rigidez em vincular a ciência em questão apenas aos problemas relacionados ao ensino de língua estrangeira foi-se enfraquecendo. Viu-se que a LA possui uma diversificação capaz de incluir quase todos os campos do conhecimento humano em que a linguagem atua com papel de relevância.

A LA, como seara do saber, utiliza-se de informações provenientes das mais diversas áreas: da sociologia, da psicologia, da teoria da informação, bem como da Lingüística Teórica. E o faz na tentativa de desenvolver seus próprios modelos teóricos de linguagem, para, mais tarde, utilizá-los em áreas práticas, tais como organização de programas, terapia da fala, planejamento lingüístico, estilística, etc.

É certo que a LA não se preocupa apenas com as questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Ela ocupa-se, também, do ensino da língua materna. Vejam-se os diversos trabalhos realizados sobre multilingüismo, avaliações, planejamento lingüístico, sociolingüística, psicolingüística

computacional ou de informática, psicolingüística, lexicografia, tradução, análise lingüística, letramento, análise do discurso, interlinguagem, dentre outros.

Por conta dessa amplitude de atuação da LA, o estudioso da área é capaz de apontar uma série de atividades em seu próprio ambiente acadêmico ou, até mesmo, de trabalho, visto que os princípios da LA são aplicados na solução de problemas práticos.

A LA é assumida por Moita Lopes (1996), Kleiman (1998) e Celani (1998) como uma ciência social. Os estudiosos apontam também seu caráter transdisciplinar, bem como sua autonomia como disciplina, além do fato de usar conhecimentos de outras disciplinas. Para Kleiman (1998, p. 55), a LA objetiva "estudar questões que podem subsidiar a pesquisa sobre os problemas do uso e da aprendizagem de uma língua em contextos específicos", valendo-se, para tanto, de método experimental.

A LA tem natureza aplicada em Ciências Sociais. O foco na linguagem se dá a partir do ponto de vista processual. Pode-se apontar também sua natureza interdisciplinar e mediadora uma vez que "envolve formulação teórica e utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista", conforme Moita Lopes (1996, p.22).

Ainda para o autor, a melhor forma de se identificar a LA é por meio do desenvolvimento da pesquisa. No Brasil, as publicações realizadas na área esboçam as subáreas mais contempladas nos estudos realizados. A saber: a) ensino/aprendizagem de língua materna; b) ensino/aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua; c) tradução; e d) educação bilíngüe (SIGNORINI, 1998).

Não se pode negar, contudo, que, dentre as ramificações da LA, a didática de ensino de línguas estrangeiras foi aquela que se tornou mais produtiva nas últimas décadas. E, por conta disto, muitos lhe foram os limites e problemas impostos, devido à complexidade das questões que envolvem o processo de ensinar/aprender LE.

Como o presente trabalho pretende investigar os livros didáticos voltados ao ensino de português como língua estrangeira, é a LA a área de conhecimento que maior recursos oferece para a realização da investigação, por estar diretamente ligada às questões que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

### *2.1.2 Descrição do objeto de estudo*

O objeto dessa pesquisa foi selecionado a partir dos seguintes critérios: 1) livros didáticos voltados para o ensino de português como língua estrangeira; 2) livros que fossem utilizados de forma recorrente nos cursos de PLE; 3) livros de PLE que fossem utilizados também fora do Brasil.

A pesquisa foi constituída pelos livros didáticos a seguir: 1) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro texto, Vol 1; 2) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro de exercícios, Vol 1; 3) ) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro texto, Vol 2; 4) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro de exercícios, Vol 2; 5) Fala Brasil – Português para estrangeiros, livro texto; 6) Fala Brasil – Português para estrangeiros, caderno de exercícios; 7) Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros, livro texto, 8) Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros, livro de exercícios; 9) Aprendendo o Português do Brasil – Um curso para estrangeiros, livro texto; 10) Aprendendo o Português do Brasil – Um curso para estrangeiros, livro de atividades.

Para melhor organizar os dados da pesquisa, os volumes serão dispostos em grupos aos quais serão atribuídas as letras A, B, C, e D.

O grupo A é constituído pelos livros: A1) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro texto, Vol 1; A2) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro de exercícios, Vol 1; A3) ) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro texto, Vol 2; A4) Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros, livro de exercícios.

O B é formado por B1) Fala Brasil – Português para estrangeiros, livro texto; B2) Fala Brasil – Português para estrangeiros, caderno de exercícios.

O grupo C apresenta os seguintes volumes: C1) Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros, livro texto, C2) Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros, livro de exercícios.

E, finalmente, o grupo D compõe-se de D1) Aprendendo o Português do Brasil – Um curso para estrangeiros, livro texto; D2) Aprendendo o Português do Brasil – Um curso para estrangeiros, livro de atividades. (revisado)

De acordo com os autores do Avenida Brasil (grupo A), este é um material destinado a estrangeiros de qualquer nacionalidade, sejam eles adultos ou adolescentes, que desejem aprender a Língua Portuguesa falada no Brasil, a partir de situações cotidianas. Com relação ao método utilizado neste material, diz-se que é essencialmente comunicativo. Contudo, os autores alertam para o fato de terem optado por um método comunicativo estrutural. Com isso, almeja-se levar o aluno, por meio de atividades relacionadas às suas experiências pessoais, a participar e envolver-se no processo de aprendizagem, à medida que são assegurados ao aluno o domínio e a compreensão da estrutura da língua. O objetivo maior do material em destaque é levar o aluno a compreender e falar. A competência escrita, ainda de acordo com os autores, é desenvolvida através do livro de exercícios.

O grupo B - Fala Brasil : Português para estrangeiros - como afirmam os autores, é um material que pode ser usado por pessoas de qualquer nacionalidade. Pode ser usado individualmente ou em grupo. Os autores destacam a seqüência linear do método em questão, já que este é apresentado em forma de livro. Ressaltam, contudo, a possibilidade de utilização do método em função das necessidades esboçadas pelos alunos, não só no concernente às situações, mas também no que se refere às estruturas gramaticais. Vale dizer que, nas palavras dos autores, as unidades, mesmo que lineares, não são compartimentos estanques. O crescimento consistente e homogêneo na aprendizagem pode ser obtido através das estruturas e situações que são retomadas em cada unidade subseqüente. Os autores asseguram que, no material apresentado, a gramática é considerada um instrumento que auxilia o aluno a se comunicar e é sistematizada com base no uso real da língua. Os diálogos são considerados elos entre a capacidade de conjugar verbos e a capacidade de fazer uso destes em situações práticas. Busca-se com isso um equilíbrio entre fluência e acuidade. Ainda conforme os autores, a dramatização dos diálogos que compõem o volume analisado é um recurso excelente para a ampliação do vocabulário, bem como para o uso adequado de expressões idiomáticas, uma vez que estas foram selecionadas a partir de variados contextos nos

quais a língua portuguesa é usada. Para os autores, os exercícios orais e escritos presentes no livro distanciam-se da artificialidade e buscam conservar o caráter funcional da língua. Vale destacar a presença da cultura brasileira em situações da vida diária, o que, para os autores, evita a utilização dos "aborrecidos textos informativos".

Os autores do grupo C - Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros - afirmam que este material objetiva proporcionar ao aluno estrangeiro, de qualquer nacionalidade, um método ativo, situacional para aprendizagem da língua portuguesa, com vistas a proporcionar ao aprendiz a compreensão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta. O livro destina-se não somente a adultos como também a adolescentes a partir de 13 anos. Os autores garantem ter escolhido os textos e os exercícios que compõem o volume de acordo com centros de interesse de ordem familiar, profissional e social, o que, para eles, favorece a assimilação rápida e precisa de cada uma das estruturas apresentadas. O vocabulário apresentado é composto por expressões lexicais que possibilitam diálogos relacionados aos centros de interesse do aluno, o que confere ao vocabulário o teor de essencialmente ativo. A cultura brasileira é transmitida através de textos narrativos que tratam de aspectos históricos e geográficos. A gramática se apresenta de forma concreta e concisa no corpo dos principais textos que compõem cada unidade do livro. Pode aparecer ainda em pequenos diálogos, que, conforme o dizer dos autores, são rápidos e vivos. Quanto à progressão, afirma-se ser ativa, uma vez que obedece não apenas ao nível de dificuldades como também à urgência e necessidade do problema gramatical. A quantidade excessiva de exercícios é justificada de duas maneiras: eles proporcionam a fixação de estruturas gramaticais e desenvolvem as expressões oral e escrita, sejam elas espontâneas ou dirigidas. Os autores defendem o método como completo em si até o nível intermediário, possibilitando ao aluno estrangeiro totalmente principiante a falar, ler e escrever fluentemente português, além de dar a esse mesmo aprendiz a possibilidade de continuar o seu aprendizado em nível avançado.

E, por fim, o grupo D - Aprendendo o Português do Brasil – Um curso para estrangeiros - trata-se de um material que busca proporcionar ao aluno estrangeiro o domínio das estruturas essenciais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, em um curto espaço de tempo. O material é destinado ao uso em sala de aula. Conforme

os autores, o livro apresenta diálogos de conteúdo funcional e lexical que permitem um desempenho nas situações imediatas de comunicação. As estruturas lingüísticas são representadas com objetividade e clareza em quadros, proporcionando uma aprendizagem rápida dessas estruturas. A compreensão e fixação dessas estruturas por meio da produção escrita se dá através de exercícios de aplicação. Tais exercícios objetivam expor os alunos a situações reais, a fim de proporcionar-lhes a interação. O vocabulário apresentado pelo livro é de uso cotidiano, o que favorece o enriquecimento vocabular. Os múltiplos objetivos do volume em questão, como informar ao aprendiz sobre a cultura popular do Brasil e a introdução de novas estruturas, concretiza-se a partir de atividades variadas tanto no que se refere ao conteúdo quanto à forma.

### *2.1.3 Instrumentos de pesquisa*

Para a coleta de dados e para a realização do trabalho foram utilizados como instrumentos além dos livros didáticos de português como língua estrangeira que compõe o corpus desta pesquisa, uma bibliografia específica ao tema.

## *2.2 Questionamentos*

Por ser esta uma pesquisa de natureza qualitativa, optou-se por levantar questionamentos em lugar de hipóteses. Desse modo apresentam-se os seguintes questionamentos a fim de se proceder à investigação:

- As atividades de produção e compreensão escrita refletem as concepções teóricas mais atuais sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira?
- Qual é o espaço ocupado pelas atividades de produção e compreensão de textos nos materiais avaliados?

- ❖ Existe correspondência entre as concepções teóricas sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira assumidas pelo material e as atividades de produção e compreensão escrita presentes nos materiais?

## 2.3 TEORIA E PRÁTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE

Nesta seção, serão discutidos os dados levantados para essa pesquisa a fim de responder os questionamentos que compõem o presente estudo. Inicialmente, serão analisados os livros didáticos de português com língua estrangeira e, em seguida, serão feitas as considerações finais.

### *2.3.1 Análise das atividades de produção e compreensão de texto*

É comum que os cursos de línguas sejam definidos tendo como base quatro habilidades, a saber: falar, ouvir, ler e escrever. Tais habilidades estão intimamente ligadas às atividades que serão desenvolvidas pelos estudantes. Vale indagar, portanto, quais são as reais características dessas atividades. O que, de fato, o estudante deve falar, compreender, ler e escrever? O ideal seria tratar os objetivos do curso em termos da habilidade de usar o idioma para fins comunicativos.

Muitos professores ainda preservam a crença de que é suficiente o uso de determinados itens lexicais combinados com estruturas sintáticas descritas numa gramática, para atingir os objetivos do curso (falar, ler, ouvir, escrever), mesmo que os estudos sobre o processo de ensinar-aprender uma língua estrangeira venham apontando o contrário. Com base nessa crença, muitos são os livros didáticos que, ainda hoje, reproduzem as concepções de base estrutural da língua no processo de ensino-aprendizagem. Deve-se dizer que, por inúmeras razões, essa é uma postura condenável, que não satisfaz.

É preciso alertar para o fato de que alguém que tem domínio de uma língua estrangeira tem conhecimentos que vão além de falar, ler, ouvir e escrever. Ela conhece as maneiras como são utilizadas as formas da língua para obter verdadeiramente um

efeito que se possa chamar de comunicativo. Por esse motivo, é preciso reconhecer que atividades voltadas para memorização de sentenças descontextualizadas, sejam elas em sua modalidade oral ou escrita, não contribuem para a tão almejada proficiência do estudante.

No momento em que se adquire um novo sistema lingüístico, não se pode apenas limitar a compor e a compreender frases isoladas de uso ocasional. A contextualização das unidades lingüísticas é indispensável. O objetivo deve sempre ser poder usar essas sentenças a fim de obter um efeito comunicativo. Isso significa dizer que é preciso produzir exemplos de uso da linguagem.

Comumente, os autores de livros didáticos demonstram uma tendência em tomar a forma gramatical como base de seus materiais. Percebe-se que o objetivo é fazer com que o estudante tenha acesso às regras do sistema lingüístico através de itens selecionados da língua-alvo que serão manifestadas em orações. A importância que é dada às maneiras como essas regras podem se manifestar, o que proporciona uma aprendizagem voltada para o uso comunicativo, parece estar em desvantagem em relação ao primeiro comportamento, que é ensinar a regra pela regra. É nítido que é essa a forma que ainda polariza a ênfase nos livros didáticos.

Isso pode ser verificado nos seguintes exemplos retirados dos livros analisados nessa pesquisa. No livro-texto do Avenida Brasil 1, encontram-se os seguintes exercício:

Responda

a) O que eles são?_____ (estudantes)

b) O que ela é? _____ (secretária)

c) Qual é a sua profissão? _____ (jornalistas)

d) Vocês são jornalistas? _____ (médicos)

e) Os senhores são franceses? _____ (italianos)

f)O que você é? _____(alemão)

Vale destacar que, no início da página, as formas do verbo irregular *ser* (no presente do indicativo) são apresentadas. A atividade objetiva que o estudante responda às questões do exercício proposto com base no que foi apresentado previamente acerca do verbo indicado.

Ainda na mesma página do livro Avenida Brasil 1, outro exercício, agora do tipo completar, aparece:

Complete com os verbos falar, trabalhar, morar, chamar-se.

Ela _____ Mônica Ribeiro. _____ em Belo horizonte. _____ na Fiat. _____inglês.

Para a execução da atividade acima, o aprendiz deve consultar uma tabela, apresentada pelos autores, em que o verbo *trabalhar* aparece conjugado no presente do indicativo, além de outras formar verbais que são apresentadas no infinitivo (chamar-se, completar, estudar, falar, morar, perguntar e começar).

O mesmo tipo de exercício pode ser encontrado no Fala Brasil (livro-texto) e no Aprendendo o português do Brasil (livro-texto).

Fala Brasil (p. 93):

**Complete com o verbo no tempo adequado:**

**Ontem ela _____ (trazer) um amigo para a escola.**

**José sempre _____ (fazer) feijoada aos sábados.**

**O que você _____ (fazer) agora?**

**Amanhã eu _____ (ver) um show de música popular brasileira.**

**O Paulo sempre _____ (vir) de carro para a escola.**

**No ano passado Márcia _____ (dar) aulas de português.**

**Normalmente eu _____ (pôr) duas colheres de açúcar no café.**

**Na semana que vem nós _____ (saber) o resultado do exame.**

**Ontem eu _____ (ler) um artigo muito interessante na revista Veja.**

**No próximo mês Ana _____ (dar) aulas de português.**

Aprendendo o português do Brasil (p. 04):

**Complete as frases com dizer no presente do indicativo:**

**a) Eu _____ tudo o que quero.**

**b) O réu nunca _____ a verdade.**

**c) Nós sempre lhe _____ aquelas palavras amigas.**

**Vocês _____ coisas inúteis.**

Como se pode observar, as atividades propostas visam tão somente ao uso das formas verbais corretas. De acordo com Widdowson (1991, p.16), "nós não manifestamos simplesmente o sistema abstrato da língua, mas também o fazemos fluir simultaneamente como comportamento comunicativo com significados." Por esse motivo, é preciso que as atividades propostas pelos livros didáticos levem em consideração o contexto, as situações reais de uso da língua.

Realizar uma língua enquanto uso exige do falante duas habilidades específicas, a saber: levar em consideração o contexto lingüístico no momento de selecionar de que forma a frase é apropriada; ser capaz de reconhecer que tipo de função cada oração

ocupa numa dada situação comunicativa. Não se trata, pois, simplesmente de um caso de forma correta, mas também de uso apropriado.

Existe um outro tipo de exercício muito comum nos livros didáticos. São os exercícios de substituição. Os exercícios de substituição (automatização) ensinam aspectos de uso que se relacionam à forma contextual apropriada. Vale salientar, contudo, que para um comportamento lingüístico natural (ou normal), é preciso incluir a função situacional. Tais exercícios não foram planejados para desempenhar essa função.

As frases, comumente apresentadas representam a forma em detrimento do uso. Não se pode dizer que a língua não seja usada, mas se pode afirmar que ela não está se materializando como comportamento lingüístico normal (ou natural).

Urge estabelecer uma distinção entre forma e uso, o que pode ser relacionado à distinção feita por Saussure entre *langue* e *parole* e àquela apresentada por Chomsky entre *competência* e *desempenho*. Pode-se afirmar que a *competência* está ligada ao conhecimento das regras lingüísticas por parte daquele que faz uso da língua. Esse conhecimento, por sua vez, é materializado através do *desempenho*, ou seja, do comportamento. Segundo Lyons (1981, p. 7), as línguas podem ser tomadas como comportamento. A forma, assim, é um aspecto do desempenho. É o que caracteriza a capacidade do usuário de demonstrar seu conhecimento das regras lingüísticas. Outro aspecto do desempenho é o uso. Para Widdowson (1991, p.16-7), é o uso "que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso de seu conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação eficaz".

Não se pretende com tais afirmações condenar a existência dos exercícios de automatização e de apresentação situacional nos livros didáticos de PLE. O que se deseja é alertar para sua limitação, já que em lugar do uso tem-se, nesses exercícios, a explicitação tão somente de formas. A ênfase maciça em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases acaba por inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas.

A elaboração de um livro didático é uma tarefa complexa, que requer muita pesquisa, especialmente quando se trata da elaboração de um material genérico (ou geral), para o qual não se tem definido o comportamento final desejado para cada

estudante. Quando um material é preparado para fins específicos, é possível prever mais claramente os tipos específicos de comunicação, as maneiras específicas de usar a língua.

Muitos professores alimentam a crença de que ensinando ao aluno uma gama de palavras e estruturas, ou seja, elementos de forma, estarão contribuindo para atender às necessidades comunicativas dos alunos. Essa postura encontra apoio nos livros didáticos que, na maioria das vezes, trazem, em sua base de elaboração, idêntico pressuposto.

Em seguida, são apresentados alguns exemplos que confirmam o que foi dito acima.

Avenida Brasil 1 (livro-texto, p.33):

**Leia o exemplo e faça o mesmo.**

**Quando eu vou ao rio, fico no hotel Debret.**

**Quando tempo você vai ficar?**

**Vou ficar 5 dias.**

**Quando ele viaja para a Europa, ele fica em Paris**

**Quanto tempo _____?**

**Ele _____.**

**Quando estamos em férias, ficamos com nossos pais.**

**Quanto _____?**

**Nós _____.**

A sugestão dos autores é que seja usado o verbo *ficar* no presente do indicativo.

A concentração excessiva na forma pode distanciar, e muito, a língua aprendida pelo estudante daquela experiência que ele tem como falante da própria língua materna.

A maneira que ele conhece de usar sua língua pode entrar em conflito com aquela exigida dele para aprender a língua estrangeira.

No passado, era comum a superconcentração na forma, pois se acreditava que o conhecimento de uso seria obtido pelos próprios aprendizes. Contudo, a realidade na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira aponta para uma situação distinta. Aqueles aprendizes que aprendem uma LE e que adquiriram em seus cursos apenas o conhecimento das formas lingüísticas descobrem-se sem rumo quando diante de reais situações de uso na língua-alvo. Isso deixa evidenciado que o ensino apenas da forma não garante ao aprendiz o uso comunicativo. Parece, então, uma atitude mais sensata preparar um material didático que contemple reais situações de uso, ou que, pelo menos, possa levar o aprendiz a confrontar-se com tais situações.

Tanto os conhecimentos prévios e as hipóteses infantis sobre a natureza e o funcionamento da escrita e da linguagem, como o desenvolvimento de habilidades e competências em leitura, produção de textos e reflexão sistemática sobre a língua exigem do ensino de línguas uma nova postura, uma postura reflexiva não só no que tange a seus pressupostos teóricos mas também à sua metodologia.

Inúmeras são as pesquisas realizadas acerca das estratégias, operações mentais e tipos de processamentos de texto. Elas delimitam “modelos plausíveis de *proficiência* em leitura/escrita e em escrita/fala, do ponto de vista quer das condições de produção do discurso (oral ou escrito), quer dos esquemas sócio-interacionais em jogo, quer, ainda, dos processos cognitivos envolvidos” (Rangel, 2001, p. 9).

Essa nova realidade que se esboça faz com que o aprendiz passe a ser encarado como sujeito ativo do seu próprio processo, e o sucesso em sua aprendizagem é atribuído ao papel determinante do contexto e da situação.

O ensino da leitura e o da produção de textos passam, dessa forma, a envolver necessariamente o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção de texto, elementos indispensáveis à eficácia do discurso. O que se evidencia é uma perspectiva retórica renovada, que atribui ao conceito de texto novas dimensões e determinações.

Hoje, o ensino, em geral, persegue o desenvolvimento de habilidades e competências que abarquem o domínio progressivo de mecanismos e recursos que possam favorecer à constituição de um texto como unidade de sentido. Nesta perspectiva, não se espera que o aluno domine, propriamente, os conhecimentos da gramática normativa, dirigidos a um modelo abstrato de língua e para a prescrição de um padrão ideal de correção. Espera-se, antes de tudo, o domínio de funcionamentos do próprio texto, e de acordo com (Rangel, 2001, p. 11) “de recursos e de procedimentos de construção e reconstrução das tramas lingüísticas capazes de, nas situações para as quais foram traçadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos”.

O ato de escrever envolve não somente uma seqüência de frases da língua. Ao escrever, o indivíduo lança mão de orações com o propósito de produzir um discurso. Desse modo, as frases assumem uma posição específica enquanto parte integrante do discurso.

Avenida Brasil 1 (livro-texto, p. 53) :

ter, estar

Exemplo: eu/ aula de judô/ reunião no escritório

Não estive na aula de judô. Tive reunião no escritório.

- Gérson/ casa do Paulo/ muito trabalho
- Vocês/ aula de português/ aula na universidade
- Nós/ praia/ montanha
- Eu/ almoço com Iara/ problemas com o carro
- Você/ minha festa/ festa da Célia

Responda como no exemplo.

- Marta, você não fez o teste?
- Não fiz, nem vou fazer!

a. Sandra, você não teve reunião?

b. Os alunos não tiveram aula?

c. Mário e Samuel não estiveram com vocês?

d. Vocês não fizeram a tarefa?

e. Ele nunca foi presidente do clube?

Escrever exige de quem escreve a posição também de leitor. A escrita como uso comunicativo é diferente da escrita como forma, melhor dizendo, é diferente da composição. Isso porque, ao tomar a escrita como evento comunicativo, estão aí envolvidas a interpretação do autor daquilo que antecede a sua escrita e a noção de que aquilo que está sendo escrito será recebido por um leitor. Escrever não é simplesmente organizar palavras com o intuito de formar uma sentença, muito menos repetir modelos de frases descontextualizadas, como o que se verifica nos exemplos retirados do livro Avenida Brasil 1 (Livro Texto).

Uma prática pedagógica amplamente divulgada é a apresentação da linguagem por meio de textos para leitura, estes normalmente acompanhados de perguntas de compreensão. Questiona-se, então, o propósito de tais textos. Na maioria das vezes, esses textos aparecem nos livros didáticos como veículos da forma gramatical. Os textos servem como um aliado da ampliação do conhecimento gramatical do aprendiz que foram adquiridos no decorrer do curso. Privilegia-se a forma em detrimento da informação. Esse tipo de comportamento é facilmente observável em cursos baseados em gradação estrutural.

Observe-se a atividade retirada do Fala Brasil ,p. 13 (livro-texto):

**O pessoal**

*Rubem Braga*

Chega o carteiro e me deixa uma carta. Quando se vai afastando eu o chamo: a carta não é para mim. Aqui não mora ninguém com este nome, explico-lhe. Ele guarda o envelope e coça a cabeça um instante, pensativo:

- O senhor pode me dizer uma coisa? Por que agora há tanta carta com endereço errado? Antigamente isso acontecia uma vez ou outra. Agora não sei o que houve...

E abana a cabeça, em um gesto de censura para a humanidade que não se encontra mais, que envia mensagens inúteis para endereços errados.

Sugiro-lhe que a cidade cresce muito depressa, que há edifícios onde havia casinhas, as pessoas se mudam mais que antigamente. Ele passa o lenço pela testa suada.

- É, isso é verdade... Mas reparando bem o senhor vê que o pessoal anda muito desorientado...

E se foi com seu maço de cartas, abanando a cabeça. Fiquei na janela, olhando a rua à-toa numa tristeza indefinível. Um amigo me telefona, pergunta como vão as coisas. E não consigo resistir.

Vão bem, mas o pessoal anda muito desorientado.

(O que aliás é verdade.)

Depois de entender bem o texto, reconte-o no passado conservando os diálogos e fazendo adaptações necessárias. Veja o modelo:

“Chegou o carteiro e me deixou uma carta..... Ali não morava ninguém... E se foi com seu maço de cartas...”

O exercício acima propõe que o estudante reconte a história trazida pelo texto, visando exclusivamente à reflexão sobre as formas. Todo teor situacional do texto, bem como o seu valor como discurso são desconsiderados.

Como afirma  Widdowson (1991, p. 111),

> Nesse caso o texto visa ser a manifestação de partes selecionadas do sistema lingüístico e como conseqüência esse texto acaba exibindo ocorrência tipicamente alta de certas estruturas. O texto assume um caráter de vitrine de amostras e a sua força enquanto discurso diminui proporcionalmente.

A estranheza desse tipo de atividade, que tem como motivação um texto, reside na ausência de um propósito comunicativo. Retira-se do texto sua função primordial que é a de originar discurso.

Utilizar textos em lugar de frases isoladas não garante a orientação para o uso. É importante saber utilizar o próprio contexto apresentado pelo texto.

Não é difícil encontrar nos livros exercícios de compreensão que comecem com frases relacionadas ao texto e que num momento posterior sejam apresentadas frases sem nenhuma conexão com o texto. De acordo com Widdowson (1991, p.162 ) “Exercícios dessa natureza não só deixam de desenvolver no aprendiz a habilidade de processar frases na medida em que combinam para formar discurso mas também inibem tal desenvolvimento dirigindo a atenção do aprendiz para a frase isolada enquanto modelo de forma.”

Existem também os textos que são forjados para ilustrar determinadas estruturas da língua-alvo , como é o caso dos exercícios que seguem.

No Fala Brasil, p. 133 do livro texto, tem-se:

Complete o texto abaixo com os pronomes adequados:

O presidente chegou apressado ao seu gabinete. Os ministros já _____ esperavam há mais de meia hora para iniciar a reunião. O presidente cumprimentou todos os presentes e pediu _____ desculpas pelo atraso. Em seguida todos sentaram e a reunião começou.

Cada um dos ministros apresentou _____ um breve relato dos problemas de sua área. O presidente escutou _____ com muita atenção e fez algumas anotações. O ministro do trabalho, o último a falar, parecia tenso.

Ele dirigiu-se ao presidente e comunicou _____ que a greve geral era iminente. O presidente perguntou _____ para quando estava marcada a greve. O ministro respondeu _____ que a greve estava prevista para a próxima quinta-feira.

A secretária estava na sala ao lado. O presidente chamou _____ e pediu _____ para trazer os documentos contendo as reivindicações dos trabalhadores. Então eles _____ examinaram e concluíram que era quase impossível atender _____. O ambiente na sala tornou-se mais tenso. Ninguém sabia o que podia acontecer.

No Avenida Brasil 1, p. 26, tem-se:

**Complete o texto.**

**Minha família não está em casa.**

**Eu _____ na escola, meu marido _____ na praia, com uma amiga. Minha filha e dois amigos _____ no clube. Eu não sei onde _____meu filho. Mas nós sempre _____ em casa no domingo para o almoço*.**

*** O texto deve ser completado com o verbo Ser.**

Verifica-se que o objetivo das atividades é fazer com que o estudante aplique formas provavelmente já estudadas. Mais uma vez a forma aparece como elemento principal na condução da atividade.

O fato é que esse tipo de texto simula uma falsa idéia de uso, um falso discurso, uma vez que agrupa uma seqüência de frases com o propósito de evidenciar um dado aspecto de forma da língua-alvo. Dessa maneira, eles não são representativos de nenhum gênero do discurso. Falta-lhes a dimensão de uso verdadeiro.

Não se almeja com tais afirmações condenar terminantemente textos desse tipo. O que se pretende, de fato, é chamar a atenção para os seus limites de utilidade.

Há, por outro lado, textos que se apresentam com o claro interesse de ilustrar a linguagem enquanto uso. São os chamados " textos autônomos para compreensão". Através desses textos é solicitada do aprendiz uma leitura do discurso e não meramente das formas. Neste ponto, vale questionar duas coisas: em que medida tais textos se aproximam do discurso e até que ponto essa aproximação é garantia de eficácia?

Para responder aos questionamentos anteriores, convém estabelecer a distinção entre três tipos de textos que comumente aparecem nos livros didáticos. A saber: a)excertos; b) versões simplificadas e c)relatos simples.

Os excertos são unidades comunicativas maiores, apresentados de forma isolada no ensino de línguas, o que reduz sua característica natural em se tratando de discurso. Nas situações reais do dia-a-dia, o aprendiz não se depara simplesmente com discursos fragmentados, mas com unidades retóricas completas. Por esse motivo, é um equívoco apresentar ao aprendiz excertos como exemplos de uso normal da língua.

As versões simplificadas são aqueles textos em que passam por uma substituição léxica e sintática, para que o aprendiz possa entendê-lo, visto que o seu conhecimento da língua-alvo ainda não atinge o léxico e a estrutura gramatical do texto genuíno. Um dos grandes inconvenientes desse tipo de texto é o fato da simplificação da forma causar uma distorção de uso.

Os relatos simples são textos que se incumbem de simplificar o uso ao invés da forma. Neles há uma reformulação do desenvolvimento proposicional e ilocucionário. A distinção entre um relato simples e uma versão simplificada reside no fato de que esta representa um discurso totalmente novo, embora não seja autêntico e sirva como artifício para o processo de ensinar línguas, ao contrário da versão simplificada que é uma textualização alternativa.

Passa-se agora a discutir as perguntas de compreensão que acompanham os textos. Com relação à *forma*, essas perguntas podem ser classificadas em: a)abertas; b) fechadas; c) juízo de verdade; d) múltipla escolha. As perguntas abertas e fechadas se apresentam em forma de interrogativa, já as de juízo de valor e de múltipla escolha não assumem diretamente a aparência de pergunta.

Seguem os exemplos retirados respectivamente dos livros Avenida Brasil 1, p. 73 do livro-texto e Aprendendo português do Brasil, p. 116:

- Leia o texto e escolha o título.

**As garotas de Ipanema**
**Ipanema: charme e exercícios.**
**Tai-Chi-Chuan carioca.**

Texto

Nenhuma academia é perfeita. Mas imagine que uma seja bem freqüentada, ofereça uma grande variedade de modalidades esportivas, tenha horários flexíveis e ambiente agradável e, além de tudo, seja completamente gratuita. Essa academia existe e é exclusiva dos cariocas: Ipanema. A praia é um convite à atividade física. Não é preciso nada mais do que iniciativa própria para praticar surfe e natação no mar e frescobol na areia. Também há aulas de ginástica. São dadas por professores todos os dias úteis e em dois turnos: das 7 às 8 e das 8 às 9 da manhã. Para entrar, basta preencher uma ficha e apresentar um exame médico. Além do vôlei e do futebol, o grande charme de Ipanema

é o Tai-Chi-Chuan, praticado na praça Nossa Senhora da Paz. Nada melhor para quem busca concentração e paz, antes ou depois da praia. E você não paga nada!

- Quanto custa praticar esporte na praia?
- Que esportes são mencionados no texto? Você pratica algum?

## O padeiro

*Rubem Braga*

*Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento, ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:*

*- Não é ninguém, é o padeiro!*

*Interroguei-o uma vez: como tivera a idéia de gritar aquilo? "Então você não é ninguém?"*

*Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: " Não é ninguém não senhora, é o padeiro". Assim ficara sabendo que não era ninguém...*

*Ele me contou isso sem mágoa nenhuma e se despediu ainda sorrindo.*

- *Compreensão do texto:*

  *a) Ponha em ordem as seguintes passagens do texto:*

  *(  ) O padeiro abriu um largo sorriso.*

  *(  ) O narrador quis saber a origem da expressão.*

  *(  ) O narrador toma café com pão dormido.*

  *(  ) Ele deixava o pão à porta do apartamento.*

  *(  ) "Então você não é ninguém?"*

  *b) "Não é ninguém, é o padeiro." A palavra ninguém significa:*

  *(  ) pessoa estranha.*

  *(  ) visitante.*

  *(  ) pessoa humana.*

Pode-se afirmar que as atividades de compreensão formuladas com base em perguntas contribuem para a artificialidade da tarefa. Isso porque induz o aprendiz a pensar tão somente nas questões suscitadas pelas perguntas, limitando o desenvolvimento de outras questões. As questões do tipo C e D – que correspondem respectivamente a juízo de verdade e múltipla escolha- não apresentam esse incoveniente ou desvantagem visto que possibilitam ao aprendiz a tomar uma decisão por si só. É uma prática muito difundida entre os professores de línguas utilizar as questões dos tipos A e B – questões abertas e questões fechadas - como instrumento para a prática da composição, desviando assim a atenção do aluno para a leitura como um ato de comunicação.

Para Widdowson (1991, p.136),

> Ao fazer uma pergunta como uma atividade comunicativa normal, o perguntador assume, no momento da pergunta, que ele tem o direito de interpor essa pergunta e impõe à pessoa a quem se dirige a obrigação de respondê-la.

Uma sugestão para exercícios de compreensão seria aqueles que solicitam do aprendiz, por exemplo, o preenchimento de uma tabela, um diagrama com base naquilo percebido por ele no texto lido. Desse modo, seria exigida do aprendiz uma análise cuidadosa do que é informado pelo texto, exigindo do aluno uma manifestação de sua compreensão.

Existe um modelo muito utilizado pelos livros didáticos para trabalhar a compreensão e escrita. Ele consiste, seqüencialmente, em um texto para leitura, um grupo de perguntas de compreensão, um bloco de exercícios gramaticais e, por fim, os exercícios de composição.

Os exercícios gramaticais podem, a depender do tipo de operação estrutural exigida, ser classificados em: *exercícios de preenchimento, de conversão e de transformação*. O primeiro exige do aluno a inserção de um elemento lingüístico numa dada estrutura sintática. Os de conversão solicitam do aluno que ele, a partir de uma frase crie outra, de modo a alterar o significado anterior. Os de transformação, por sua vez, sugerem que o aprendiz modifique a estrutura da sentença, mantendo o seu significado original.

Observem-se os exemplos:

Avenida Brasil, p. 12 do livro texto.

- Agora escolha o comando adequado e faça os exercícios.

Comando: Complete.

João _____ médico.

Ele _____ no Hospital Geral.

Ele _____ francês e inglês.

Maria trabalha com João.

Ela _____ enfermeira.

Ela _____ inglês e alemão.

Eles _____ artistas.

Eles _____ na televisão.

Eles _____ no Rio.

Eles _____português e inglês.

Vale fazer alguns questionamentos em relação a cada um desses tipos de atividade.

O que de fato se deseja ao solicitar-se do aluno o preenchimento de lacunas em frases? Que tipo de conhecimento se pretende verificar? Apenas o sintático?

Ao preparar esse tipo de exercício, o autor do livro didático leva em conta apenas suas próprias expectativas. Esse tipo de exercício pode criar confusão no contexto de sala de aula se o professor que trabalha com o livro não tiver a capacidade de flexibilizar diante das alternativas inesperadas apresentadas pelo aprendiz.

No que diz respeito aos exercícios de conversão e transformação, o aprendiz deverá operar com frases já prontas, transformando-as ou convertendo-as.

Um tipo muito comum de exercício de transformação é aquele que solicita que o aluno passe os verbos na voz ativa para a passiva.

O que precisa ser indagado é: que tipos de implicações pedagógicas estão por trás desses exercícios, em que espécie de atividade o aprendiz está envolvido fazendo essas atividades?

Ao analisar esses tipos de exercícios, pode-se fazer as seguintes observações: os exercícios de conversão e transformação perecem mais simples do que os de completar por dois motivos: os exercícios de conversão requerem do aluno a

aplicação de determinados procedimentos sintáticos automáticos e com relação ao uso supõe-se que as frases dadas sejam aceitáveis e, por esse motivo, o resultado de sua conversão e a transformação também serão. Outro motivo que contribui para a simplicidade dessa espécie de exercício está ligado ao tipo de conhecimento sintático exigido do aluno. Nos exercícios de completar, o aprendiz deve combinar um item sintático com aqueles apresentados pela frase. Uma operação sintagmática. Já para efetuar as operações de conversão e transformação o caráter da ação é paradigmático. O aluno substituirá uma estrutura dada por outra equivalente a ela.

De acordo com Widdowson (1991, p. 157-8), "se as frases dadas e as resultantes forem ensinadas em associações umas com as outras em paradigmas (como ocorre freqüentemente), de maneira que o presente e o passado, ou formas ativas e passivas estejam ligadas na mente do aluno, então essa tarefa requererá não tanto recordações mas sim o processo psicológico mais fácil de reconhecimento."

A sugestão para modificar esse quadro é tornar os exercícios de preenchimento mais flexíveis, ou seja, ao serem planejados devem ter diminuída a dependência da recordação. E os exercícios de conversão e transformação pedem a dependência exclusiva do conhecimento da estrutura sintática.

Outro ponto que deve ser tratado com relação a esses tipos de exercício é que eles, ao visarem à construção de frases corretas, voltam-se à atividade de compor, desconsiderando o papel que essa habilidade desempenha na capacidade de escrever. O problema ocorre em virtude da ênfase em frases descontextualizadas, o que não confere a essas frases o status de amostra de uso. Esse tipo de exercício, em geral, tenta extrair do aluno seu conhecimento do sistema lingüístico da língua por escrito, sem nenhum propósito comunicativo. São exercícios voltados para a forma.

Os exercícios que seguem foram retirados do livro **do Fala Brasil,** p. 31 do livro texto:

- Forme frases a partir das sugestões:
- Exemplo: abrir a porta (você)

Você podia abrir a porta, por favor?

Escrever o seu nome (o senhor) _____

Depositar esse cheque (você) _____

Chamar um táxi (a senhora) _____

Falar mais devagar (você) _____

Emprestar sua caneta (o senhor) _____

Ir ao correio para mim (você) _____

À página 106 do mesmo livro, tem-se:

- Forme sentenças imperativas:

Exemplos: (trazer o relatório) – Dona Marta, traga o relatório, por favor.

(dormir bem) – Boa noite, filhinho. Durma bem.

(sair daí) – João, saia já daí!

a. falar mais baixo - _____
b. seguir aquele carro - _____
c. não fazer mais isso - _____
d. ficar quieto - _____
e. não perder a hora - _____
f. não perder tempo - _____

Agora continue sozinho, usando sua criatividade.

Pode-se afirmar que essa forma de lidar com a linguagem é bastante artificial. Por exemplo, quando um falante nativo se depara com uma frase descontextualizada, a atitude mais comum será atribuir a esta um contexto para fornecer à frase um valor comunicativo.

Para um estrangeiro, ocorrerá justamente o contrário. Se esse indivíduo não tiver a experiência de ter encontrado aquela manifestação enquanto uso, ele não será capaz de reconhecer o seu potencial de uso. É preciso que ele aprenda como as frases funcionam dentro de contextos comuns aos falantes nativos.

É preciso distinguir dois tipos de exercícios: os de preparação e os de exploração. O primeiro é aquele que antecede o texto, levando o aprendiz a se engajar na tarefa real de escrever. É aquele tipo de atividade que apresenta, por exemplo, um glossário para que o aluno se familiarize com o léxico do texto que vai ser lido. É possível através desse tipo de exercício ampliar a compreensão do aprendiz para a leitura e também para a escrita.

Nos exercícios de exploração o que se exige do aprendiz é que ele aproveite de alguma forma a contextualização apresentada pelo texto lido para desenvolver a habilidade escrita.

O que há de maléfico nesses dois tipos de exercícios é que eles dão ênfase a frases isoladas, o que leva o aluno apenas a compor. Uma atividade diferenciada seria a sugestão de um resumo, ou até mesmo da continuação do texto para que o aprendiz pudesse dar a sua contribuição ao discurso.

Widdowson (1991, p.196),

> O que o aprendiz precisa saber fazer é compor no ato de escrever, compreender no ato de ler, e aprender técnicas de leitura na escrita e técnicas de escrita na leitura. Se o objetivo da aprendizagem de línguas é desenvolver a capacidade subjacente de interpretação então pareceria razoável adotar um enfoque integrado para atingi-lo.

O ideal seria que o aprendiz fosse preparado para enfrentar um discurso real, por isso todos os exercícios deveriam partir da realidade vivenciada pelos falantes nativos, em seu cotidiano. É preciso que o aprendiz seja confrontado com discursos reais para que possa produzir o seu próprio discurso em língua estrangeira. A partir da leitura contextualizada e real o aluno pode transferir sua interpretação de forma receptiva da leitura para a forma produtiva da escrita.

É preciso pensar na prática de forma integrada, que as habilidades sejam vistas como um conjunto e não como compartimentos. A prática pedagógica, no entanto, parece andar no sentido oposto ao da integração. Não é difícil verificar, nos livros didáticos, a compartimentalização de “compreensão”, “gramática” e “composição” .

Tudo que foi apresentado até o momento não é uma prescrição, trata-se de uma proposta. Aqui são apresentadas especulações e a validade de tais especulações reclama um teste de aplicação prática.

A pesquisa deve ser parte integrante da rotina do profissional que se dedica ao ensino de línguas. Professores não se devem limitar ao papel de consumidores dos produtos de outros profissionais. É preciso refletir sobre sua prática pedagógica, bem como sobre os materiais didáticos que permeiam a sua prática diária em sala de aula. Se o professor realmente deseja colocar a linguagem a serviço do uso comunicativo, ele deve ousar e não apenas esperar por resultados científicos definidos, até porque o saber científico é sempre mutável.

Ensinar uma língua não se deve limitar a uma ocupação teórica. É importante reconhecer que essa é, acima de tudo, uma atitude prática. Faz-se necessário que o profissional da área de línguas seja capaz de lidar com as teorias e reconhecer abordagens que proporcionem aos seus estudantes o método mais eficaz de aprender uma língua estrangeira.

As concepções teóricas sobre o processo de ensinar-aprender línguas estrangeiras alertam para a ineficácia de abordagens baseadas tão somente nas questões estruturais da língua.

## *2.4 Considerações finais*

O presente estudo teve como objetivo precípuo analisar as atividades de produção e compreensão escrita presentes em livros didáticos de Português como língua estrangeira. Além disso, pretendeu-se observar as concepções de ensinar língua estrangeira presentes em cada volume analisado.

Os questionamentos que direcionam a pesquisa são: (1) As atividades de produção e compreensão escrita refletem as concepções teóricas atuais sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira? (2) Qual é o espaço ocupado pelas atividades de produção e compreensão escrita nos materiais avaliados? (3) Existe correspondência entre as concepções teóricas sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira assumidas pelo material e as atividades de produção e compreensão escrita presentes nos materiais?

A fim de responder a essas perguntas, foram levadas em consideração tanto as afirmações presentes no prefácio de cada volume analisado quanto o ponto de vista da pesquisadora que teve como apoio das teorias mais recentes sobre o processo de ensinar-aprender línguas.

Em seu prefácio, os autores do Avenida Brasil 1 e 2 definem o método utilizado por eles como essencialmente comunicativo, alertando terem optado por um método comunicativo estrutural.

Partindo-se para a análise do livro, observa-se que as atividades destinadas à produção e compreensão escrita são tratadas como atividades isoladas. Grande parte dos textos utilizados servem apenas como motivadores de atividades voltadas à conversação. À escrita reserva-se o espaço do caderno de exercícios, como asseveram os autores na introdução da obra. Isso confirma que a compreensão e produção escrita não são trabalhadas de forma articulada com outras habilidades.

Os exercícios destinados à compreensão e produção escrita refletem, em sua maioria, concepções tradicionais de ensinar-aprender línguas. São inúmeros os exercícios que privilegiam a apreensão de regras gramaticais em detrimento do uso da língua. Com relação aos tipos de exercícios que solicitam do aluno uma produção

escrita, os mais comuns são os chamados exercícios de *preenchimento*. Neles cabe ao estudante a inserção de um item lingüístico numa estrutura sintática previamente estabelecida. Na mesma obra, ainda podem ser encontrados exercícios para reorganizar sentenças, ou seja, exercícios de *transformação*.

Quanto à compreensão escrita, sua verificação se dá por meio de exercícios do tipo perguntas e respostas que, em geral, seguem o texto e podem ser dos tipos : abertas, fechadas, juízo de verdade e múltipla escolha.

O Fala Brasil, outra obra analisada pela pesquisa, traz em seu prefácio a afirmação de que os exercícios escritos presentes na obra distanciam-se da artificialidade.

Uma análise mais detalhada do volume aponta exatamente para a direção oposta. O volume está permeado de exercícios dos tipos formar frases, preencher lacunas e completar sentenças, que, como se sabe, afastam-se do uso real da língua. Esses exercícios contribuem somente para o conhecimento formal da língua. No que se refere à compreensão de textos, esta é trabalhada minimamente através de exercícios do tipo perguntas e respostas, a fim de verificar itens que estão relacionados à estrutura gramatical do texto.

Um dos principais pontos a ser destacado no Falar... Ler... Escrever...Português – Um Curso para Estrangeiros é a ocorrência de um número excessivo de exercícios estruturais. O espaço dedicado à produção e compreensão escrita visam tão somente à verificação da língua enquanto forma. A língua é entendida como estrutura e não como uso. Na maioria dos exercícios, são muitas as propostas de formação de frases, preenchimentos de lacunas, entre outros. Várias dessas atividades aparecem descontextualizadas, o que vai de encontro às novas concepções daquilo que se entende por ensinar/aprender uma língua para a comunicação.

Por fim, tem-se o Aprendendo o Português do Brasil. Nessa obra podem ser identificados exercícios que objetivam a compreensão e produção de textos partindo-se de atividades que privilegiam a estrutura da língua não o seu uso. A habilidade escrita é trabalhada por meio de exercícios de transformação, reorganização de frases, exercícios de completar e de construção de frases com base em itens lexicais previamente

apresentados. As atividades relativas à compreensão escrita são semelhantes às já analisadas nos três outros títulos que compõem o corpus desta pesquisa, ou seja, exercícios de múltipla escolha, de perguntas e respostas.

Concernente às concepções teóricas sobre o processo de ensinar/aprender língua estrangeira, pôde-se perceber que os livros analisados não estão em sintonia com aquilo que hoje se costuma denominar ensino de língua para a comunicação.

Os volumes analisados refletem uma abordagem tradicional de ensinar/aprender línguas, evidenciando a idéia de língua como estrutura abstrata, como forma. Há uma evidente predileção pela forma em detrimento do uso. Isso pode ser constatado nos inúmeros exercícios destinados à produção e compreensão escrita em cada um dos volumes.

Embora a produção escrita ocupe um lugar significativo nos materiais avaliados, em geral, as atividades propostas não aparecem de forma contextualizada e integrada com outras habilidades. A ênfase dada à produção e compreensão escrita é a de escrita apenas como produto. Muitos dos textos utilizados nos materiais não são autênticos, parecem ser forjados para o reconhecimento de formas verbais, distanciando-se de uma das principais características do ensino comunicativo, que é o uso social e interativo da língua para fins de aquisição.

Vale ressaltar, contudo, que a maioria dos volumes analisados demonstra a preocupação com o ensino da cultura do Brasil, o que é um fato extremamente positivo.

De acordo com os livros didáticos pesquisados, escrever bem é sinônimo de dominar formas gramaticais. Urge salientar que, de acordo com a abordagem comunicativa, o componente gramatical é importante no processo de aprendizagem, mas ele não deve orientar o ensino, uma vez que há uma discrepância evidente entre aquilo que determina a gramática tradicional e o uso real que se faz da língua. É preciso, por exemplo, observar em quais contextos a língua é utilizada, os propósitos de comunicação, bem como o grau de formalidade de cada situação em que se faz uso da língua.

Os resultados obtidos evidenciam que, embora os autores se proponham produzir um material que trate a língua como algo não artificial, o que se observa é uma repetição dos métodos mais tradicionais utilizados para o ensino de língua estrangeira.

Os resultados da pesquisa mostram, de um modo geral, que os livros analisados não apresentam mudanças significativas com relação ao processo mais tradicional de ensinar-aprender língua estrangeira. Ainda que apresentem uma nova roupagem para os temas abordados, esta parece ser superficial. Na prática, o trabalho com a compreensão e produção de textos não apresenta mudanças consideráveis.

É preciso, pois, investir na produção de materiais que reflitam verdadeiramente as concepções teóricas de um ensino de línguas voltado para a comunicação. Para tanto, os profissionais da área, pesquisadores e professores, precisam debruçar-se sobre a questão no intuito de contribuir de maneira contundente na inovação verdadeira daquilo que se traveste de *novo*, mas continua a afirmar concepções muito antigas do processo em questão.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALDERSON, J. C. & WALL, D. Does washback exist?. In: **Applied Linguistics**. Vol. 14 (2). P. 115-129.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de **Lingüística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: _____. **Parâmetros atuais para o ensino de português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor C (Orgs). **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1997.

AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico.** Dissertação de Mestrado: Campinas, 2001.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama e texto:** leitura crítica, escrita criativa. São Paulo, Plexus, 1996.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

CAVALLO, Gugliemo. Entre volumen e codex: a leitura do mundo romano. In: Gugliemo Cavallo & Roger Chartier. **História da leitura do mundo ocidental. 1**. São Paulo: Ática, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1971.

CORACINI, Maria José R Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes , 1999.

CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília. O certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: _____ (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1991.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES DE MATOS, Francisco. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO J. C. P; LOMBELLO, L. C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros.** Campinas, Pontes, 1989.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

JÚDICE, Norimar. Avaliação: um instrumento de diálogo. In: _____(Org.). **Português/ língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDERSEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA, Ronaldo Amorim. **Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua**. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2002a.

_____. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JUDICE, Norimar (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina.** Niterói: Intertexto, 2002b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Lingüística de texto: o que é como se faz.** Recife: UFP, 1983.

MEJÍA, Maria Noemi Alfaro. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO. José Carlos Paes (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada***:* a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais fáceis de entender: Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, p.61-64. Edição Especial, 1999.

PINTO, Denise de Souza Silva. A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira. In: **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte. V. 7. jan./jun,(1998).

PRABHU, N. S. **Materials as support; materials as constraint**. 1988. (Mimeo)

O´NEILL, Robert. "Why use textbooks?" In: ROSSNER, R ; BOLITHO, R. **Currents of change in English language teaching.** Oxford, OUP, 1990.

SILVEIRA, Regina Célia P (Org). **Português língua estrangeira**: perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes,1997.

_____. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO. José Carlos Paes (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

_____ & RODRIGUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M. et alii (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2004.

SCHLATTER, Margarete (1999). CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PCN + Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

SIDI, Walkiria. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2002.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). **Lingüística aplicada e trnsdisciplinaridade.** Campinas: Mercado da Letras, 1998.

ROLIM, Ana Cláudia Oliveira. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 1998.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação.** Campinas: Pontes, 1991.

# ANEXO A – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DOS LIVROS ANALISADOS