

S586

Silva, Rosana Souza.

Aplicação linguística ou linguística aplicada? Uma análise do livro didático de português como língua estrangeira / Rosana Souza Silva. – Ilhéus, BA: UESC, 2014.

91 f.

Orientadora: Maria da D'Ajuda Alomba Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações.

Inclui referências.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos – Avaliação. 3. Aprendizagem. 4. Língua estrangeira. I. Título.

CDD 469.07



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
MESTRADO EM LETRAS: LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES

ROSANA SOUZA SILVA

**APLICAÇÃO LINGUÍSTICA OU LINGUÍSTICA APLICADA? UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

ILHÉUS – BAHIA

2014

ROSANA SOUZA SILVA

**APLICAÇÃO LINGUÍSTICA OU LINGUÍSTICA APLICADA? UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro

ILHÉUS – BAHIA

2014

ROSANA SOUZA SILVA

**APLICAÇÃO LINGUÍSTICA OU LINGUÍSTICA APLICADA? UMA ANÁLISE
DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ilhéus, ____ / ____ / ____

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro – Profa. Dra.
UESC – BA
(orientadora)

Elizabete Aparecida Marques – Profa. Dra.
UFMS – MS

ROGÉRIO SOARES DE OLIVEIRA – Prof. Dr.
UESC - BA

Aos meus pais, que sempre lutaram comigo para que meus sonhos se tornassem realidade. Todas as palavras do mundo não seriam suficientes para externar minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, Ele que em sua infinita bondade tem realizado em minha vida sonhos maiores dos que os que eu mesma sonhei.

Aos meus pais, que se empenham em me ajudar a realizar cada sonho que brota em meu coração.

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro por acreditar em minha pesquisa, por tê-la abraçado e acolhido, por sua fibra, empenho e contribuições para que este sonho pessoal se tornasse uma realidade.

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e primos que vibraram desde a minha aprovação no mestrado e se orgulham com cada conquista.

Aos amigos que compõem meu grupo "Qualis A" que foram verdadeiros presentes que o Senhor me deu ao longo dessa caminhada. Agildo (Gildinho) com suas serenidade e doçura constantes me acolhendo e se preocupando sempre com o meu bem-estar. Magno (Magninho) meu parceiro de todas as horas, confidente, psicólogo por excelência e presente em todos os momentos vividos ao longo desses dois últimos anos. Vocês são mais que amigos, são irmãos que meu coração adotou. Eudes, que com suas alegria e leveza sempre me faz dar boas risadas e viver excelentes momentos.

À Cássia, amiga e colega desde a graduação, que me orientou e me ajudou das mais diversas formas: com ideias, correção de projeto e empréstimo de referencial teórico quando havia em mim apenas o desejo de tentar o mestrado.

Aos amigos Jamile, Gil, Matheus, Daiane, Isabela e Rosângela, que já há alguns anos se fazem presentes em minha vida me ofertando uma amizade sincera e substancial.

Às amigas Patrícia e Daniele, que me acolhem em seus trabalhos e em suas casas quando a necessidade de suavizar o trabalho e espairecer um pouco se faz imprescindível.

À professora Vânia Torga pelos momentos descontraídos vividos com nosso grupo nas horas de diversão.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram na construção e concretização desta pesquisa.

A todos vocês meu muito obrigada e um coração repleto de luz e felicidade. Vocês foram essenciais nessa caminhada.

A língua portuguesa que amo tanto
Que canto enquanto encanto-me ao ouvi-la
Em cada canto é fala, é riso, é pranto,
E nada há que a cale e a repila.

É essa língua tórrida e faceira
Inebriante e meiga e doce e audaz
Que envolve e enleia a gente brasileira
E quem a utiliza é quem a faz

É a língua dos domingos, no barzinho
A mesma das segundas, no escritório
A que fala o andrajoso, no caminho
E o cientista, no laboratório

É a mesma língua, embora evoluída
Que veio de outras terras com Cabral
Escrita por Caminha, foi trazida
Na descoberta do Monte Pascoal

Não há quem fale errado ou fale mal
De norte a sul, é belo o que é falado
Na língua de Brasil e Portugal.
Para julgar quem fala certo ou fala errado

Não há no mundo lei, nem haverá:
Quem faz fala língua, é quem a fala
Gramática nenhuma a calará

RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Delimita-se como objeto de estudo o Livro Didático (LD) da Língua Estrangeira (LE) em questão. Este estudo objetiva analisar sob qual perspectiva teórica os LD analisados foram construídos, além de levantar uma discussão sobre o papel desempenhado por este material no ensino de PLE. É importante que se tenha em mente que tal investigação não tem como foco nortear práticas pedagógicas nem tampouco oferecer um manual de instruções para o professor, mas busca contribuir para que o educador de PLE tenha uma visão mais clara sobre teorias das quais pode lançar mão a fim de tornar sua prática mais significativa. Não há aqui a pretensão de esgotar uma temática tão rica e vasta, bem como não existe a ideia implícita de levar o educador a adotar determinada teoria e/ou excluir outra. Pretende-se antes cooperar para uma tomada de consciência do docente sobre a necessidade de conhecer as teorias para que, a partir daí, o professor selecione a que lhe parece mais contributiva e faça uso dela em sua prática que passará a ser mais significativa e conseqüentemente o aprendizado discente poderá se tornar de fato produtor. O processo metodológico desta pesquisa se deu através de pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados alcançados dão conta de confirmar a hipótese inicial de que o LD de PLE mais antigo é predominantemente estruturalista, enquanto o mais recente se ampara nos ensinamentos da LA. O aporte teórico utilizado para a construção deste estudo está amparado predominantemente em Almeida Filho (2008; 2011), Boas, Vieira e Costa (s.d.), Carboni (2008), Coracini (1999), Lobato e Marín (1991), Souza (1999), dentre outros. Além dos autores citados foram utilizadas também as obras de Lima e Lunes (1981) e de Ponce, Burim e Florissi (2009), entretanto estas duas últimas compõem a análise de dados.

Palavras-chave: Livro Didático; Português; Ensino; Aprendizagem; Língua Estrangeira.

ABSTRACT

The present research discusses the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL). It presents the Portuguese textbook as the main object of study. This study aims to analyze which theoretical perspective guided the composition of textbooks analyzed, in addition to raise a discussion on the role of this material in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL). It is important to stress that such research hasn't aimed to become a guide to pedagogical practices nor offer an instruction manual to the teacher, but seeks to help the teachers of Portuguese as a Foreign Language (PFL) have a clearer view about theories on which they can base their practice, in order to make it more meaningful. It's not intended to exhaust so rich and extensive a subject, as well as there is neither the implicit idea of bringing the educator to adopt a particular theory nor exclude another. Firstly, it intends to cooperate with the acquisition of awareness on the theories so that, from that moment on, teachers become able to select which seems to be more contributory and make use of it in their practice which will become more meaningful and consequently the student learning may become truly productive. The methodology of this research process took place through bibliographical research and documentary analysis. The results achieved are to confirm the initial hypothesis that the oldest PFL textbook is predominantly structuralist, while the latest ones are based on LA teachings. This study is mainly based on theories presented by Almeida Filho (2008; 2011), Boas, Vieira e Costa (s.d.), Carboni (2008), Coracini (1999), Lobato e Marín (1991), Souza (1999), and others. In addition to the authors above, it was also used Lima and Lúnes's (1981), Ponce, Burim and Florissi (2009) works; the latter ones were applied only to the data analysis.

Keywords: Textbook; Portuguese; Teaching; Learning; Foreign Language

LISTA DE SIGLA

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PLE – Português Como Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo I - O ensino-aprendizagem de LE: o estruturalismo e a LA.....	14
1.1 Ensino / aprendizagem de língua estrangeira.....	14
1.2 O ensino / aprendizagem de línguas na perspectiva estruturalista...	22
1.3 O ensino / aprendizagem de línguas amparado pela Linguística Aplicada.....	28
Capítulo II – O ensino-aprendizagem de PLE mediado pelo LD de PLE: análise dos fundamentos teóricos	33
2.1 Ensino-aprendizagem de PLE.....	33
2.2 O Livro Didático como mediador.....	44
2.3 Teorias norteadoras dos LD de PLE.....	55
Capítulo III - Análise de 2 LD de PLE: constatação ou refutação hipóteses iniciais.....	62
3. 1 Apresentando os LD analisados	62
3.2 Análise da obra <i>Falando... Lendo... Escrevendo: Português: Um curso para estrangeiros</i>	62
3.3 Análise do LD <i>Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</i>	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

A partir do problema norteador desta pesquisa, o qual busca compreender qual a perspectiva teórica utilizada na construção do Livro Didático (LD) de Português como Língua Estrangeira (PLE), intenciona-se nesta investigação constatar se os LD analisados foram construídos a partir dos postulados da teoria de base estruturalista ou se há a presença mais contundente de métodos orientados à comunicação. A hipótese levantada neste trabalho é que o método pautado na comunicação se faz mais presente nos LD analisados. Defendemos essa hipótese partindo do pressuposto que os estudos na área da Linguística Aplicada (LA) têm avançado significativamente, sobretudo na área do ensino-aprendizagem de LE e que tais estudos objetivam contribuir cada vez mais para que o ensino de línguas não se reduza ao ensino da estrutura do sistema linguístico estudado, uma vez que devido aos avanços nos estudos da LA no âmbito do ensino de Língua Estrangeira (LE) a língua passou a ser concebida a partir de uma perspectiva social e interacional não sendo mais vista apenas como estrutura gramatical.

Este estudo objetiva investigar nos LDs de PLE, a saber, *Falando... Lendo... Escrevendo: Português: um curso para estrangeiros* e *Bem-Vindo: A língua portuguesa no mundo da comunicação*, se a perspectiva teórica que os embasa está fundamentada no estruturalismo ou na LA. A escolha desses LDs justifica-se posto que se tem como foco a realização de uma análise diacrônica. A primeira obra analisada é datada de 1981 e a segunda de 2009¹, a opção por obras cujas publicações se distanciam cronologicamente em mais de 30 anos se deu justamente para perceber se essa passagem de tempo tem alguma relação com a escolha teórica das autoras ao embasá-las.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, sendo dois de fundamentação teórica e um de análise de dados. No capítulo 1, abordamos o ensino-aprendizagem de LE, posto que, mesmo se tratando de LD de LP, este é voltado para o público estrangeiro. Logo compreender tal processo se torna

¹ Este não é o ano da primeira edição da obra. Optou-se trabalhar com a 8ª edição da mesma justamente pelo distanciamento cronológico em relação a primeira obra analisada.

fundamental. Ainda, neste capítulo, discutimos sobre ensino / aprendizagem de LE na perspectiva estruturalista. A atenção voltada para o ensino alicerçado na perspectiva estruturalista se deve ao fato de uma das propostas deste estudo ser perceber nos LDs analisados se a LE ainda é apresentada como estrutura gramatical. Finalizando o capítulo 1, discorreremos sobre ensino / aprendizagem de LE pautado na LA. Sabe-se que o estruturalismo, durante muito tempo, norteou o ensino de LE, mas há ciência também que com o passar do tempo novas teorias surgiram a fim de fundamentar esse ensino. Logo, o estudo da LA se deve não apenas ao fato da busca por saber se um ou os dois LDs analisados seguem os postulados dessa disciplina, mas por mostrar que novos métodos surgiram com o intuito de contribuir para que o ensino de LE se tornasse cada vez mais produtivo.

Ao longo deste estudo, nos dedicamos ao ensino-aprendizagem de PLE. No início do capítulo 2 abordamos este processo, fazemos um percurso histórico desse ensino no cenário brasileiro, com o intuito de entender desde o seu surgimento até a sua situação atual nos cenários linguístico e educacional brasileiro. Ainda, neste capítulo, tratamos também sobre o papel do LD no ensino de LE, pois é sabido que o LD é um recurso utilizado pela maioria dos professores, independente de serem professores de línguas ou não. Essa ferramenta, para alguns educadores, é um manual de sobrevivência, mas se bem utilizado é, antes de tudo, o mediador do ensino. É justamente essa a nossa proposta ao analisar o LD nesta investigação, mostrá-lo enquanto mediador do ensino/aprendizagem de LE, sobretudo de PLE. Falar sobre LD significa admitir que estes não são confeccionados sem o suporte de uma teoria que os embasem. Partindo desse pressuposto encerramos o capítulo 2 com uma discussão a esse respeito, com o intuito de perceber nos LD analisados se as teorias presentes neles seguem os passos da corrente estruturalista ou da LA.

No último capítulo da dissertação procedemos à análise de dados, assim observamos em dois LDs de PLE, a saber, 1) *Falando... Lendo... Escrevendo: Português: Um curso para estrangeiros* e 2) *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação*. Os dois LDs analisados são divididos em grupos, o que confere uma diferença na estrutura de suas unidades. Por isso escolhemos 3 unidades na íntegra de cada obra, a fim de investigar não apenas a teoria

linguística presente em cada uma delas, mas também a diferença e/ou semelhança estrutural das unidades analisadas. Com o avanço da tecnologia, muitas são as ferramentas das quais podem se valer os professores para atrair a atenção de seus alunos, porém, ainda assim o LD continua assumindo um papel importante nas aulas de línguas. Logo, a escolha do tema torna-se justificável ao passo que o LD continua sendo o principal material no processo de ensino-aprendizagem.

Uma pesquisa científica não se encerra em si mesma, ou seja, para que um estudo seja levado adiante é essencial que este traga também sua parcela de contribuição àqueles que tenham acesso a ela. Partindo dessa ideia, defende-se o posicionamento de que a pesquisa deve contribuir socialmente de alguma maneira. Assim, esta pesquisa visa a contribuir para o ensino de PLE, de modo que a presença do LD de PLE, enquanto ferramenta pedagógica, tenha sua presença na sala de aula não como um manual que determina os caminhos do professor e dos alunos, mas como mediador, desse aprendizado.

Em suma, espera-se que este estudo seja capaz de colaborar para que os estudantes sejam conduzidos a se tornarem “linguisticamente competentes” e saibam transitar pelas mais diversas instâncias inerentes a uma língua. Logo, tal pesquisa além de contribuir para o aprendizado do discente, visa acima de tudo, o professorado, posto que este possui um papel fundamental no êxito do educando.

CAPÍTULO 1

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE: O ESTRUTURALISMO E A LA

1.1 Ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Estudar uma língua estrangeira (LE) há muito deixou de ser apenas um interesse pessoal e passou a ser, também, uma necessidade daquele que o faz. A busca pelo aprendizado de outra língua se dá principalmente pelo interesse que o falante tem em ampliar seu conhecimento de mundo e sua bagagem cultural. Atualmente são muitos os contextos que impulsionam um indivíduo a primar por tal aprendizado, tais como: atividades laborais, necessidade de viver em outro país, interesse por fazer um intercâmbio para experimentar a cultura do outro, desejo de estudar em um país estrangeiro, dentre outros.

Pensar o processo de ensino/aprendizagem de Língua Materna (LM) e/ou LE significa levar em consideração, também, as diversas ações envolvidas em tal processo. É necessária a tomada de consciência que ensinar uma LE vai além de fornecer ao educando um léxico e uma estrutura linguística diferente da sua LM, é preciso entender que esse processo é um fazer científico e que desse modo não pode ser feito sem o conhecimento de teorias que regem a prática docente. Os estudos referentes à área da linguagem objetivam também colaborar com o docente de modo que este possa aliar teoria e prática a fim de beneficiar o educando, uma vez que as orientações de tais estudos podem contribuir para a condução de uma aprendizagem significativa.

Em relação ao ensino de línguas, esta não pode ser vista de um modo simplista, precisa-se levar em consideração as diversas etapas que estão envolvidas neste processo, uma vez que para que ele seja legitimado devem ser considerados fatores como os papéis desempenhados tanto pelo professor quanto pelo aluno, os espaços onde esta aprendizagem ocorre e os interesses envolvidos em tal processo. Antes de seguir adiante, cabe buscar compreender a complexidade da aquisição de uma segunda língua. Sobre isso Nunan *apud* Paiva (2005, p. 24) afirma:

As orientações atuais em relação às pesquisas de aquisição de segunda língua podem ser apreendidas em uma só palavra: complexidade. Os pesquisadores começam a perceber as dimensões sociais e interpessoais, como as psicológicas no processo de aquisição. Consideram também que tanto insumo quanto a produção são importantes, a forma e o sentido são essencialmente inseparáveis, e a aquisição é muito mais um processo orgânico que linear.

No que diz respeito a tal problemática a mesma não se limita ao processo de aquisição, uma vez que uma LE também está envolta em tal complexidade. Não se pode reduzir como complexo apenas o processo de aquisição posto que a LE em si possui esse caráter difícil por excelência. Nas palavras de Almeida Filho (2008, p.11) a “língua estrangeira, é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão.” Compreende-se a partir do que postula Almeida Filho (Op. Cit) que ao lecionar uma LE o docente não deve fazê-lo de modo mecânico, como quem apenas transfere conhecimentos linguísticos, na maior parte das vezes, desconhecidos para o aluno. É relevante antes que haja contemplação e reflexão. É pertinente reiterar que a reflexão aqui exposta é construída com base em teorias que norteiam a prática docente, bem como ao papel que esta língua exerce na vida de quem a aprende.

Conforme já dito, aprender uma língua não é das tarefas mais fáceis, logo, este aprendizado não pode ser previsível, nem ser visto sob uma ótica simplista, reducionista. Num processo de aprendizagem, ao contrário do que podem pensar alguns, há de se contar com a criatividade o que leva o aprendizado a não ser o mesmo para cada aprendiz, isto é, cada um tem o seu processo, o que muitas vezes é produtor para um pode ser desestimulante para outro e vice-versa. A esse respeito Paiva (2005p. 26) argumenta que:

Nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto de aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos.

Ainda, conforme o autor, a distinção entre a LM e LE consiste no fato de a segunda ser aprendida depois da primeira, a aprendizagem da primeira é acompanhada frequentemente em um contexto de prática social. Na aprendizagem de um novo sistema, encontra-se a abertura para uma nova concepção de mundo. Aqui o aprendiz percebe um efeito ampliador até mesmo de problemas fonéticos, semânticos e lexicais nunca antes percebidos. Nessa aprendizagem, há uma recomposição de mundo, bem como se reconstrói a imagem de mundo que o aprendiz tem a partir de sua própria língua, além de exercer sobre cada estudante uma “maior ou menor” experiência. Nas palavras de Martinez (2009, p.26)

[...] em língua estrangeira, a maneira absolutamente exploratória com que é abordado o novo sistema, frequentemente apoiada em metodologias mais indutivas, permite mostrar que a noção de língua está sempre em (re)construção. [...]. A aprendizagem de uma nova língua estrangeira também é, para o cérebro humano, a oportunidade de se desembaraçar das rotinas – sem matiz pejorativo – intelectuais e culturais preexistentes.

Diante do exposto, cabe ao professor refletir sobre metodologias que otimizem e tornem esse ensino mais eficaz. Sabendo da necessidade latente de cada docente em melhorar tal ensino, surge a seguinte indagação: o que fazer para melhorá-lo? Essa melhora ocorrerá a partir do momento em que o docente lançar mão de metodologias disponíveis, cujo principal intuito é justamente contribuir para a promoção de um ensino de qualidade que atenda às necessidades advindas de ambos os lados, tanto do educador, quanto do educando. Do educador de ter uma prática bem fundamentada em uma teoria que, mesmo não sendo um “manual de conduta”, serve para nortear tal prática. Em relação ao educando, essa contribuição servirá para o seu aprendizado uma vez que este terá um professor teoricamente amparado, a fim de encontrar os caminhos mais eficazes para otimizar o aprendizado.

Partindo desse pressuposto, foram selecionadas algumas metodologias para serem abordadas neste estudo. A seleção das metodologias abordadas

se deu pela ampla difusão das mesmas, bem como, sua contribuição no cenário do ensino-aprendizagem de LE. Salienta-se que não é o intuito desta pesquisa esgotar esse tema, o que ancora o fato de não se abordar todas as metodologias existentes. Falar sobre metodologias significa falar em: conhecimento prático de como desenvolver o ensino em um contexto formal de ensino/aprendizagem de LE, modo de nortear a prática docente, meios de contribuir para que o aluno saiba esquematizar e otimizar o aprendizado. Por se tratar de uma busca por melhoras nessa área, é nítido que as mesmas evoluíram com o passar do tempo e que a primeira delas, por exemplo, pode ser que já não seja mais tão bem vista, contudo não se pode negligenciar a contribuição de cada uma delas ao ensino e é mais importante ainda se ter em mente que a evolução das metodologias atuais não se deu em detrimento das anteriores, mas para a melhoria e aproveitamento das mesmas.

Como já dito, as metodologias selecionadas não serão nesta pesquisa exaustivamente exploradas, serão dadas a conhecer de modo claro apenas em sua concepção, até porque para uma mesma metodologia não há variação de concepções, isto é, a mesma é definida do mesmo modo por estudiosos diversos. Antes de explanar tais metodologias, cabe voltar a atenção à definição das mesmas feita por Martinez (2009p. 48-49):

A metodologia de ensino de línguas estrangeiras mergulha suas raízes na história das *necessidades da comunicação social* [...]. Mesmo com o risco de cair numa simplificação excessiva, dizemos que as *metodologias tradicional, direta, áudio-oral, audiovisual, comunicativa* dominam o panorama. Mas os dispositivos didáticos não apresentam a sucessividade cronológica que poderíamos imaginar. Temos continuidade, recuo, exame do que é feito em outros lugares – tanto para inspirar-se como, ao contrário, para rejeitá-lo – e adaptações a novos ambientes ideológicos e tecnológicos. [...] Os termos *metodologia* e *abordagem*, até mesmo procedimento, encontram-se e, às vezes, de maneira indiferenciada. Eles manifestam uma evolução em busca de mais abertura, não tanto didática, mas da ideia que fazemos dela.

Conforme Boas, Vieira e Costa (s/d), o momento de transição entre os séculos XIX e XX foi um marco no ensino de línguas. São duas as características que demarcam esse momento, a saber, as pesquisas na área da fonética e a elevação ao status de ciência que recebe a Linguística, sendo

que esta nova ciência por sua vez passa a colaborar fornecendo dados que contribuem com a fundamentação teórica de pesquisadores e professores de LE.

Ainda conforme os autores, o primeiro método a ser usado no ensino-aprendizagem de idiomas foi o Método de Gramática e Tradução, método dedutivo, que surge para refutar o método indutivo, o qual estava em voga e usufruiu de popularidade até metade do século XVIII. Esse novo método não apenas suplanta o primeiro como também o substitui no ensino de línguas modernas e clássicas. Durante a Idade Média, o método dedutivo dominou o cenário do ensino/aprendizagem de línguas, depois do Humanismo conviveu com o método indutivo e é no século XIX que passa a substituí-lo totalmente.

Também conhecido como Método Tradicional, o Método de Gramática e Tradução não é fundamentado em nenhuma teoria de aprendizagem de línguas. O material selecionado para a aplicação deste método são textos literários, a gramática e o dicionário bilíngue. Nas palavras de Martinez (2009,p. 50):

[...] o procedimento didático é, em linhas gerais, o seguinte: um texto literário, seguido de explicações de vocabulário e de gramática, geralmente com recursos à língua fonte do aprendiz; tradução, exercícios e finalmente o tema, que constitui uma retomada da língua aprendida.

Assim, sob a perspectiva de Boas, Vieira e Costa (s/d), percebem-se como as principais características desse método: pouco uso ativo da língua estudada, sendo as aulas ministradas na língua dos alunos. Há a disposição uma lista de palavras descontextualizadas que compõem o aprendizado do léxico; a gramática normativa é explicada detalhadamente. Já no início da aprendizagem é requisitado aos alunos fazerem a leitura de textos clássicos da Literatura. A principal função dos textos é servir como suporte para exercícios de análise gramatical, a pronúncia é dispensada pouca ou nenhuma atenção.

Como se pode perceber sobre o Método de Gramática e Tradução, ele mesmo não é capaz de levar o aluno a desenvolver uma habilidade comunicativa uma vez que se fundamenta apenas na forma e no estudo das normas da gramática normativa. Mas, mesmo na atualidade, este método ainda

pode ser encontrado em salas de aula de línguas, talvez por não exigir grande habilidade dos docentes para elaborar as aulas e, acima de tudo por ser menos complicado formular e corrigir avaliações que se baseiem em regras gramaticais e em tradução.

O trabalho realizado na área da fonética e da fonologia realizado pelo inglês Henri Sweet impactou grandemente professores de LE, bem como pesquisadores da área. Tais estudos contribuíram para que houvesse oscilação nas diretrizes do ensino. Assim, as atividades baseadas em regras gramaticais e na tradução como método didático passam a ser veementemente criticadas. É nesse contexto de críticas que o Método Direto passa a imperar ganhando espaço nas aulas ou o uso da língua meta do aluno ou a conversação e a discussão de regras gramaticais.

Esse método é caracterizado do seguinte modo: apenas a língua estrangeira aprendida é usada ao ministrar a aula, só são ensinados vocabulário e orações recorrentes no uso cotidiano e é de modo indutivo que se dá o ensino da gramática. A compreensão oral e a fala eram prioridades no ensino baseado nesse método, tanto o uso da gramática quanto a pronúncia devem ser corretos. O vocabulário era ensinado de dois modos, a saber: as demonstrações, os desenhos e os objetos eram usados para ensinar o vocabulário concreto e a associação de ideias servia como recurso didático para ensinar o vocabulário abstrato.

Sintetizando:

As metodologias do tipo direto dão *prioridade ao oral*, com uma escuta dos enunciados sem o auxílio do escrito e uma grande atenção a boa pronúncia. Não há enunciados, apenas significantes, inscritos em uma situação imaginável. A **preocupação metalinguística** [grifo nosso], enfim, existe, mas apenas em um segundo tempo: é da observação refletida das recorrências que são extraídas as regras e funcionamento da língua. (MARTINEZ, 2009,p.52)

Como se sabe, são muitos os motivos que impulsionam o homem a aprender uma LE: a necessidade de se comunicar, um novo emprego ou, até mesmo, servir em uma guerra. Foi esse último objetivo que impulsionou a criação do próprio método audiolingual bem como sua aplicação em seu público específico, a saber, soldados que serviram na II Guerra Mundial. O

grande precursor deste método foi Leonardo Bloomfield, importante nome do estruturalismo americano.

Para Boas, Vieira e Costa (s/d), a participação maciça dos Estados Unidos na II Guerra Mundial serviu como mola propulsora para a criação daquele método que seria uma revolução no ensino de línguas e foi sob a tutela do behaviorismo e do estruturalismo que a Linguística deixou suas marcas no Método Audiolingual. Ainda de acordo com esses autores, tal método objetivava levar militares à proficiência de uma ou mais línguas num curto período de tempo. Este método, vulgarmente conhecido como *Army Specialized Training Program (ASTP)*, mesclava técnicas de um método desenvolvido a partir do estudo de línguas indígenas e do Método Direto, preparação de gravações e livros de instrução autodidática. É importante salientar que este método já se valia no ensino de línguas da aplicação da linguística estrutural.

Tal método caracteriza-se da seguinte maneira: é por meio de diálogo que são introduzidos os tópicos, o repasse constante dos assuntos e a memorização de conjuntos de orações. Essas ações garantem o aprendizado pois este é feito por meio da memorização, é por meio de atividades de substituição estrutural que são estudados padrões da estrutura da língua, é preferencialmente por meio das analogias indutivas que a gramática é ensinada, pois há pouca explicação gramatical. O vocabulário se restringe ao contexto além de ser demasiadamente limitado, são explorados fitas, recursos visuais e laboratórios de idiomas, a correção da pronúncia é de grande importância, o uso da LM do aluno é feito raríssimas vezes. As respostas corretas são reforçadas por pontos ou elogios, o aluno se esforça para produzir enunciados sem erros e é por meio da análise contrastiva que as estruturas são sequenciadas e ensinadas. Percebe-se uma grande tendência em desconsiderar o conteúdo e manipular a língua.

Ainda conforme os postulados de Boas, Vieira e Costa (s/d), conclui-se que em um momento em que a Linguística Estrutural norte-americana parecia ter atingido seu ápice, esse método ocasionou um reboiço no ensino de línguas. Mas, após um período de grande valorização nas décadas de 50 e 60, o uso deste método decaiu sutilmente no final dos anos 70. A partir de então, surgem novos métodos que substituirão os já existentes, esse processo pelo

qual passam todos os métodos e com este não foi diferente. O fato de outros terem surgido não quer dizer que o método audiolingual não alcançou o fim para o qual se propôs. A contribuição para o declínio desse método foram os estudos de Naom Chomsky no final dos anos 70, aliada a perda de credibilidade da teoria da aprendizagem sustentada pelo behaviorismo. Nesse período, também, começa a ser percebida a importância das relações interpessoais no aprendizado de idiomas.

Dentre as teorias surgidas na década de 70, a que mais ecoou no campo do ensino de línguas foi a Abordagem Comunicativa, uma vez que esta abordagem norteia até hoje a grande maioria das salas de aulas de LE. A prioridade dela é o ensino realizado de modo eclético em relação ao emprego de técnicas de outros métodos bem sucedidos. Em linhas gerais, nesse método o aluno deve lançar mão da interação para aprender a se comunicar na língua estrangeira, esta interação deve se dar com o professor e também com outros alunos.

Em relação às suas características, estas são notadas pelo uso de materiais autênticos, sumamente importantes. Outro fator que pode ser considerado também importante é a conscientização do aluno sobre seu processo de aprendizagem, isto deve ocorrer para que ele otimize sua aprendizagem de acordo ao seu estilo e suas motivações. É por meio de tal conscientização que o aluno cria autonomia em relação ao professor. Como se pode notar, as características desse método levam a perceber claramente o importante papel que a comunicação exerce no ensino de línguas.

O Método Comunicativo objetiva preparar o aluno de maneira mais produtiva para o uso da língua e prepará-lo para situações comunicativas reais. Essa abordagem parte da premissa de que para aprender a LE é preciso praticá-la constantemente. Nesse método, as formas são tão importantes quanto os processos comunicativos, que por sua vez subordinam as formas. Aqui a preparação do aluno deve ser voltada para situações vivenciadas no mundo real, mas é importante ressaltar que tal ensino se dá na sala de aula.

À guisa de conclusão, o ensino de LE é uma atividade docente de grande importância, mas tal atividade ao ser desempenhada deve levar o profissional que a realiza a se perguntar o que fazer e como agir para melhorar esse ensino. Uma vez que ao aprender o aluno o faz sob a perspectiva

biológica, histórica e biográfica e, ao ensinar, o professor tem uma forma de realizar trocas comunicativas,

O ensino de línguas estrangeiras, só pode, com efeito ser examinado, como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a em um contexto biológico, biográfico e histórico. (MARTINEZ, 2009, p.15)

Desse modo, o desejo do docente em ensinar uma LE só está em consonância com o desejo do aluno de aprender quando este traz consigo metas e objetivos bem definidos. Em relação a estes objetivos, eles podem ser os mais diversos, mas independente dos motivos que levam um aluno a buscar pelo aprendizado de uma nova língua, é preciso que o professor saiba qual o método mais adequado para contribuir para esta aprendizagem, é importante ainda ter em mente que o aprendizado se dá nas mais diversas instâncias. Ao aprender uma nova língua o estudante precisa ter um aprendizado conjunto que englobe a estrutura da língua alvo, a cultura dos povos que a têm como oficial, bem como as variantes linguísticas inerentes a esta nova língua.

Na seção seguinte abordaremos o ensino-aprendizagem de LE na perspectiva estruturalista, uma vez que a mesma serviu como base para que muitas outras teorias voltadas para este ensino surgissem e fincassem suas raízes a fim de contribuir para um ensino eficaz, bem como um aprendizado produtor.

1.2 O ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva estruturalista

Ainda falando sobre a prática do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, torna-se relevante trazer à tona conceitos que mesmo não estando mais tão evidentes já nortearam tal prática. Atualmente muitas são as teorias existentes que dão ou buscam dar conta de ampliar a compreensão sobre os processos de ensino/aprendizagem. Tais teorias ao surgirem se

inscrevem no meio acadêmico algumas vezes reforçando outras já existentes, em alguns casos apenas questionando as já impostas, em outros refutando as já amplamente conhecidas.

Dentre as teorias que abordam o ensino-aprendizagem de línguas, o Estruturalismo também deve figurar como uma das que é dotada de fundamental importância. Conforme Silva (s/d), mesmo tendo sido o linguista Ferdinand de Saussure o principal responsável por elevá-lo ao lugar que hoje ocupa, o Estruturalismo já havia sido concebido, não na roupagem dada por Saussure, porém já existiam indícios de um estruturalismo linguístico. Nas palavras de Silva (s/d):

Wilhelm Von Humboldt, para quem a língua, organismo vivo e manifestação do espírito humano, era atividade e não um ato. Com sua concepção estruturalista da língua como um conjunto orgânico composto por uma forma externa (os sons), estruturada e datada de sentido por uma forma interna, peculiar a cada língua, Humboldt foi o precursor do estruturalismo linguístico de Saussure.

Conforme Silva, a linguística estruturalista amplamente difundida e estudada como é hoje, não teve em Saussure seu surgimento, ao contrário do que pensam alguns, o verdadeiro precursor desta ciência foi Wilhelm Von Humboldt, embora a projeção que tem a linguística estruturalista tenha sido alcançada a partir dos postulados Saussurianos. Por conta disso, é compreensível o fato de muitos atribuírem a Saussure o surgimento dos estudos estruturalistas da linguagem.

Carboni (2008) também afirma não ser Saussure o precursor da linguística, contrariando o pensamento corrente. Assim nas palavras da autora:

Alguns consideram que Saussure representou uma descontinuidade; outros, como Mounin, veem na Linguística uma evolução contínua e afirmam que Saussure não inventou a Linguística Geral, mas apenas continuou uma tradição. Gadet e Pêcheux também se perguntam: 'Saussure teria feito algo diferente do que apenas fixar a novidade progressivamente surgida ao longo do século XIX? Haveria, de fato, uma revolução saussuriana?' (CARBONI, 2008, p.38)

Falar em linguística Saussuriana exige antes que se fale sobre o seu “pai” e sobre a contribuição do mesmo para disseminá-la e para elevá-la ao patamar que hoje ocupa. Segundo Carboni (2008, p.41), “Ferdinand de Saussure nasceu em Genebra, na Suíça, em 1857, no seio de uma família de intelectuais protestantes.” Como se sabe, o linguista deixou um grande legado, que fora dado a conhecer ao mundo por intermédio de uma obra póstuma, publicada a partir de anotações de um estudante, Albert Riedlinger, mas que foram redigidas por Charles Bally e Albert Sechehaye e publicadas em 1916, intitulando-se *Cours de linguistique générale*. Mas o empenho em fazer de tais anotações um livro também sofreu rejeições, após a publicação dessa obra. Imediatamente a sua publicação, a obra passa a sofrer várias críticas e questionamentos. Tais críticas se referiam não aos ensinamentos saussurianos, mas ao modo como estes ensinamentos foram expostos no Curso.

Como se sabe o objeto de estudo da Linguística é a língua, mas mesmo sabendo dessa premissa faz-se necessário saber qual a concepção de língua adotada pelo estruturalismo. Conforme Costa (2008), para o estruturalismo europeu, a saber, saussuriano, a língua é um conjunto de elementos coesos que se relacionam, porém tal conjunto só pode funcionar por meio de um conjunto de regras que ao se organizarem constituem por sua vez um sistema, uma estrutura. Vale salientar que dita estrutura segue leis que são estabelecidas dentro do próprio sistema, ou seja, que são internas.

É no *Curso de Linguística Geral* que está presente o modelo teórico estruturalista. Tal modelo é ainda, conforme Costa (2008), no século XX um enorme acontecimento científico. Além da dimensão que esta corrente ganhou no mundo científico do século XX, no mesmo século ainda, segundo Carboni (2008), a chamada linguística científica passa a ser considerada como o único modo possível de linguística. O momento pelo qual passou a linguística naquele século a colocou numa posição de destaque levando-a ao ápice.

No *Curso*, além de conceber a noção de língua como uma forma e dar nos estudos estruturalistas prioridade à mesma, Saussure lança mão de algumas dicotomias. Como diacronia x sincronia; língua x fala; significante x significado; paradigma x sintagma. Em relação a diacronia e a sincronia,

Saussure explicita o estudo da língua do seguinte modo: na visão diacronia a língua é estudada em momentos distintos da sua evolução, já no aspecto sincrônico a língua é analisada num dado momento, num estado estável. Mesmo trazendo à tona esta dicotomia, Saussure privilegiou o estudo sincrônico da língua.

Para o linguista a língua é um sistema de signos.

O signo é, portanto, a unidade constituinte do sistema linguístico. Ele é formado, por sua vez, de duas partes absolutamente inseparáveis, sendo impossível, conceber uma sem a outra, como acontece com as duas faces de uma folha de papel: um *significante* e um *significado*. (COSTA, 2008, p.119)

O conceito Saussuriano de signo o subdivide em significante, imagem acústica, e significado, o conceito. Assim, torna-se claro que a língua conforme já havia postulado Saussure é uma realidade psíquica, posto que há um sistema gramatical depositado no cérebro dos indivíduos pertencentes a uma comunidade linguística. Ainda no que diz respeito ao signo linguístico, o mesmo possui na visão estruturalista um caráter arbitrário, ou seja, é cultural, é imotivado. Para Ilari (2007), pode-se atribuir à arbitrariedade do signo dois significados: o primeiro se refere a indagações que as pessoas fazem em relação à forma e a história de outras palavras. Já a segunda consiste no fato de línguas diferentes não relacionarem sons e sentidos.

Na relação paradigma x sintagma, nota-se o seguinte: há uma associação de elementos que possuem algo em comum, tais elementos podem ser comparados como unidades em sua estrutura. Já a união de partes de um sintagma, assim como a união de um sintagma a outro são o que caracterizam de fato as relações sintagmáticas. Assim, tais associações são, por exemplo, as relações feitas entre verbos, fonemas, significados, sufixos, consoantes, dentre outros elementos.

A relação língua x fala foi colocada por último não por ser menos importante, muito pelo contrário, justamente por ser tal dicotomia a mais relevante para este trabalho, posto que o mesmo trata do estudo de língua.

Para Saussure, língua e fala diferem num ponto central: a língua é social e a fala é particular. Assim, a língua delimita-se como o objeto de estudo da Linguística Estrutural. Logo, torna-se pertinente expor a concepção saussuriana de língua.

Após discorrer sobre o estruturalismo saussuriano, é importante deixar claro, ainda que de modo breve, que ele contribuiu para o surgimento de uma série de escolas e que essa corrente não foi a única existente no mundo científico. Mesmo sendo o estruturalismo europeu o mais relevante, devido a sua disseminação e por ter contribuído para o surgimento de outras correntes estruturalistas, como, por exemplo, a norte-americana. Logo, torna-se nítido que o foco deste trabalho não é meramente tratar sobre o estruturalismo, mas ver nele a contribuição para a pesquisa aqui desenvolvida.

Ainda em relação ao estruturalismo, vale a pena debruçar o olhar sobre o norte-americano, devido a sua contribuição no campo do ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Ilari (2007), a maioria dos trabalhos do estruturalismo norte americano foram publicados entre as décadas de 1920 e 1950. O estruturalismo americano teve em Leonard Bloomfield seu maior expoente. Conforme Costa (2008), as ideias estruturalistas americanas surgiram quando o estruturalismo europeu estava em plena efervescência.

De acordo com Carboni (2008) o estruturalismo bloomfieldiano era também conhecido como distribucionalismo ou linguística distribucional, objetivando criar um sistema que fosse aplicável a qualquer língua. Ao conceber o estruturalismo norte-americano Leonard Bloomfield se apoia no behaviorismo e no antimentalismo, além de ser sua teoria radicalmente positivista. Bloomfield também defendia que a língua tinha um caráter indutivo:

Em sua obra mais influente, *Language* (1933), Bloomfield defendia explicitamente que 'as únicas generalizações úteis a respeito da linguagem são de ordem indutiva'. Era uma forma de evitar que o linguista tentasse dominar os dados por meio de sua intuição pessoal, lançando hipóteses que, por serem de ordem mental ou psicológica, corriam o risco de ficar 'sem prova', isto é, sem confirmação empírica (...) Bloomfield chegou a conclusão de que o sentido que é mental, e portanto faz parte da psicologia individual – não poderia ser estudado cientificamente. (ILARI, 2007, p. 78)

Em suma, assim como aconteceu a Saussure, Bloomfield também teve suas teorias questionadas e/ou confrontadas, mas ainda assim não se pode negar o fundamental papel deste último na linguística não apenas estruturalista. É importante ainda ressaltar que seus estudos não se limitaram à linguística teórica, uma vez que é a partir dos estudos de bloomfieldianos que começa a desabrochar um ramo da linguística que é na atualidade a base para o ensino de línguas, sobretudo estrangeiras, a saber, a LA.

Para finalizar a teorização sobre a Linguística Estruturalista, não se pode fechar os olhos para o fato de que tal corrente teve uma contribuição inominável para os estudos da linguagem. Assim como na Europa e nos Estados Unidos a Linguística Estrutural teve grande visibilidade, no Brasil não foi diferente. Conforme Ilari (2007), mesmo sob resistência, ela surge no país na década de 1960 e traz consigo um grande impacto. No Brasil, o Estruturalismo teve em Joaquim Mattoso Câmara Júnior um grande conhecedor, tendo estudado e lecionado na América do Norte num momento em que a universidade brasileira sofria forte influência da ciência europeia.

Na atualidade, muitos teóricos buscam fugir do “rótulo” de estruturalistas, alguns por crerem se tratar de uma ciência ultrapassada, cujos fundamentos já deveriam ter sido de todo refutados. Entretanto, ao pensarem desse modo muitos deles acabam por renegar uma teoria que serviu como base para muitos avanços nos estudos da linguagem, o surgimento da LA é um deles.

Conforme dito acima, há teóricos que buscam ao máximo se desvencilhar de qualquer resquício estruturalista que lhes possa restar. Entretanto, há aqueles que, embora não se vistam sob a roupagem estruturalista, não deixam de reconhecer suas contribuições para o ensino de línguas. Como exemplo, é o caso de Conejo (2009) que afirma categoricamente a contribuição do estruturalismo ao ensino de línguas. Para a autora, mesmo gerações passadas tendo estado sob o estigma de serem extremamente estruturalistas, não se pode negar que tal corrente tenha contribuído grandemente para o ensino.

Para concluir, valemo-nos das palavras de Conejo (2007, p. 1243):

O estruturalismo tem uma longa história de teorias e nomes importantes encabeçando tais teorias. Muito dessas correntes teóricas se extinguíram ou foram, gradualmente dando lugar a novas tendências da linguística moderna. [...] embora a vez e a hora da linguística estruturalista tenham passado, seus ensinamentos e pressupostos continuam vivos e marcam [...] o ensino de línguas.

Conforme a autora é notório que o estruturalismo já não é mais uma teoria predominante no ensino de línguas, embora já tenha tido um lugar de destaque nesse ensino. Afirmar que sua vez já passou não significa dizer que as contribuições dadas por ele a este ensino não devam ser reconhecidas, não é prudente fingir que as teorias que embasam a prática dos professores de línguas na modernidade tenham surgido totalmente independentes, sem nenhuma influência, ainda que indireta, do estruturalismo.

Após abordarmos o lugar do estruturalismo no ensino-aprendizagem de LE, percebemos a necessidade de discorrer também sobre a LA uma vez que esta tem dado contribuições substanciais para este ensino. Embora tenha tido no estruturalismo as raízes de seu surgimento, a LA trouxe ao campo do ensino de línguas uma nova perspectiva, não apenas voltada à estrutura gramatical, mas também para a comunicação e a interação.

1.3 O ensino-aprendizagem de línguas amparado pela Linguística Aplicada

Podemos dizer que atualmente a LA é reconhecida como ciência, mas nem sempre a mesma gozou dessa realidade. De acordo com Lobato e Marín (1991), Isso se dá isso porque inicialmente ela não era considerada como tal, e para que passasse a ser foi necessário que surgissem publicações de caráter científico para lhe garantir o status de ciência. Assim, esse fato marca os primeiros passos para a construção do papel que a LA exerce hoje no mundo acadêmico-científico.

Durante muito tempo, a LA foi considerada uma subárea da linguística teórica e foi justamente nesta que a LA se apoiou quando dava os seus primeiros passos em direção ao status do qual usufrui hoje, transitando por diversas áreas e influenciando principalmente o ensino de segundas línguas. O primeiro grande nome da LA, ainda conforme Lobato e Marín (1991), foi

Bloomfield que ao ensino de segundas línguas desenvolveu com êxito a LA. Para corroborar o que foi dito, é válido voltar a atenção ao que dizem os autores Lobato e Marín (199, p. 16-17):

(...) a influencia que a Linguística teórica exerceu no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas segundas – o mestre L. Bloomfield (1942) se converte no primeiro grande linguista do século XX que desenvolve com êxito a ‘Linguística Aplicada ao ensino de línguas segundas.’ (Tradução nossa)

Nos dias atuais, a prática do ensino de línguas tem preponderantemente na LA sua base teórica, embora a influência de tal ciência na prática mencionada seja um fenômeno recente. Ainda conforme Lobato e Marín (1991) é no século XX que o ensino de línguas passa a ser influenciado pela LA. Ainda conforme os mesmos autores, a franca expansão desta ciência se deu na ocasião da II Guerra Mundial, pois à época os soldados, sobretudo os dos EUA, tinham a urgente necessidade de aprender uma ou mais LE.

Nos seus primeiros passos, a LA era vista apenas como uma aplicação de linguística., Por saber desta visão que recaía inicialmente sobre a LA é importante diferenciar uma da outra. Em relação a essa diferenciação, torna-se relevante recorrer aos postulados de Marín (2004), ao afirmar que essa distinção é sim necessária e ainda sinaliza que:

(...) A primeira é, simplesmente, a aplicação de teorias e métodos da linguística teórica e geral a problemas da sociedade relacionados com a língua ou na que esta atua como transmissor (por sua função comunicativa).” (MARÍN, 2004,p. 25) (Tradução nossa)

Embora o maior destaque da LA esteja no ensino-aprendizagem de LE, a qual não pode ser reconhecida como uma ciência que contribui apenas para esta área do conhecimento, pois tal reconhecimento limitaria seu campo de atuação, é preciso antes conferir à mesma seu caráter interdisciplinar. Entretanto, mesmo sabendo que existem outras áreas que receberam e seguem recebendo as atenções dos estudiosos da LA a área predominante consiste, mesmo, no ensino de línguas, especialmente as estrangeiras.

Conforme Gargallo (1993) é nos problemas relacionados com o ensino de línguas, maternas ou estrangeiras que se centra a LA, porém atualmente a mesma é interdisciplinar e por conta disso tem constituídos seu fundamento e sua razão de ser.

Após fazer esta diferenciação é importante que se conheça também o percurso histórico da LA, pois a partir deste torna-se mais compreensível o papel da mesma no ensino de LE, bem como seus objetivos. Mesmo reconhecendo o caráter interdisciplinar desta ciência, a perspectiva aqui abordada será a do ensino-aprendizagem de LE, posto que é esta a perspectiva que interessa a esta pesquisa.

A LA surgiu sob a tutela do estruturalismo americano e encontrou em Leonard Bloomfield seu expoente máximo. Os estudos de Bloomfield, por sua vez, eram fundamentados no behaviorismo. Mas, na busca de saber de onde veio a linguística e como a mesma se firmou enquanto ciência cabe levar em consideração os postulados de Menezes, Silva e Gomes (2011). Segundo os autores, a LA advém de uma perspectiva indutiva, ou seja, de uma investigação onde a linguagem era observada em seu uso real e confrontada com a linguagem ideal e, contrariando o pensamento de muitos, a LA nasceu como esta pesquisa indutiva e não como uma aplicação de linguística.

Em relação ao seu surgimento é importante que se saiba que ela nasceu:

Como disciplina científica, seu primeiro reconhecimento parece ter tido lugar em 1946, ano em que a Universidade de Michigan ofereceu um curso com este rótulo, [...] Charles Fries e Robert Lado [...] foram os impulsores destes estudos. Em 1948 se começou a publicar a primeira revista especializada, *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. O conselho da Europa apoiou financeiramente os trabalhos preparatórios entre 1962 e 1964, que concluíram este último ano com a fundação da *Association Internationale de Linguistique Appliquée*, e com a celebração de seu primeiro congresso na cidade francesa de Nancy. Por esta razão se conhece esta sociedade pelas siglas francesas, AILA, diante do hábito de citar as associações internacionais pelo seu nome em inglês (*International Association of Applied Linguistics*, neste caso). (MARÍN, 2004, p. 25) (Tradução nossa)

Conforme se pode notar na citação, o reconhecimento da LA enquanto ciência se deu a partir de ações que objetivaram conferir à mesma essa posição. Essas ações tiveram nos linguistas Fries e Lado os nomes mais expressivos, uma vez que foram os mesmos, no ano de 1946, que impulsionaram estudos na área por intermédio de em curso cujo rótulo era Linguística Aplicada. Logo em seguida, a saber, 1948 começa outro momento marcante para o reconhecimento da LA como disciplina científica, o início da publicação da primeira revista especializada. Além de estudos e publicações surge também o incentivo financeiro, vindo através do Conselho da Europa que apoiou trabalhos preparatórios em 1962 e em 1964. Percebe-se assim que o reconhecimento da LA enquanto disciplina científica não foi uma ação que aconteceu do dia para a noite.

Após conhecer algumas características da LA, é natural que surja a seguinte indagação: “o que de fato é a LA?” Alguns teóricos buscaram dar conta de responder a essa pergunta. Entretanto, é importante que se entenda de modo claro essa resposta, a fim de que os estudos sobre esta ciência tenham prosseguimento. Segundo Menezes, Silva e Gomes (2011) opor a linguística à LA parece uma tarefa fácil, uma vez que a LA estuda a língua em uso, contextualizada, em manifestações da língua externa, enquanto a linguística se interessa pela língua como um construto internalizado ou abstrato.

Mais à frente em seu texto, os autores supracitados afirmam que existir uma distinção entre as duas áreas, de acordo com Menezes, Silva e Gomes (2011) na pesquisa em LA a língua vem sendo investigada como uma prática, enquanto é como um fenômeno que a língua é vista na pesquisa em linguística. Contudo, para os autores esta dicotomia não representa a realidade porque, à medida que o tempo avança, as duas áreas estão cada vez mais juntas e nesta junção adotar a posição de linguística ou de linguista aplicado não é uma questão metodológica ou epistemológica, mas sim de filiação.

Ainda segundo os referidos autores, a LA é entendida como uma ciência que objetiva explicar problemas sociais ou quem sabe resolvê-los e que tem um olhar externo. Os autores afirmam que a aplicação de linguística, por sua vez, não se preocupa em resolver problemas reais, mas testar ou aplicar teorias sobre a própria língua, isto é, ela olha para dentro, e tal separação

existe a fim de evitar possíveis confusões nesse âmbito. Mais uma vez recorrendo a Menezes, Silva e Gomes (2011), encontra-se no texto dos mesmos uma definição de extrema relevância para esta diferenciação, tal citação fora extraída da *homepage* da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), e diz o seguinte:

A linguística aplicada é um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar lidando com problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos com a aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da linguística ou desenvolvendo novos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com esses problemas. A linguística aplicada difere da linguística geral, principalmente no que diz respeito a sua orientação explícita em direção à prática, aos problemas do dia a dia relacionados com a linguagem e a comunicação. (MENEZES et al, 2011, p. 32)

Ainda na busca por definir o que é LA, Moita Lopes (1996) vai além, ao demonstrar detalhadamente diversas nuances onde tal ciência pode ser desenvolvida. Conforme o autor:

Trata-se de pesquisa a) de natureza aplicada em Ciências sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. (MOITA LOPES, 1996,p.19)

Em resumo, Após analisar a explicitação feita por Moita Lopes (1996) e voltando a atenção para a sua definição de LA percebem-se as muitas funções desempenhadas pela mesma, bem como, os diversos âmbitos pelos quais transita. E a partir da fala do autor, citada acima, se percebe o caráter interdisciplinar da LA que algumas vezes é pelo próprio defendido.

CAPÍTULO 2

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE MEDIADO PELO LD DE PLE: ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Ensino-aprendizagem de PLE

Para Almeida Filho (2011), o ensino de PLE não é uma prática recente, pois existe desde o Brasil Colônia. Naquela época, o ensino era feito para pessoas que tinham outra língua e cultura que não a portuguesa. Os “línguas²” foram os primeiros adquiridores, estes eram jovens portugueses deixados na costa para se tornarem intérpretes forçados entre os índios e tinham como foco se apropriarem dos idiomas indígenas. Às figuras dos padres e dos índios são atribuídos os primeiros professores e alunos. Nesse contexto de ensino/aprendizagem estavam presentes ensinamentos como as primeiras letras em português, a gramática, o catecismo e “noções de literatura culta dos grandes escritores clássicos romanos” (ALMEIDA FILHO, 2011 p. 93), de modo paralelo ao trabalho de catequese alguns padres aprendiam a língua dos índios de modo autônomo.

Trazendo o ensino de PLE para os dias modernos, é notório que este só foi reconhecido há bem pouco tempo, passou a ser considerado como um campo do saber profissionalizado e de caráter acadêmico-científico há pouco mais de 20 anos. O ensino moderno de PLE tem pouco mais de 50 anos, levando-se em consideração que foi em Porto Alegre em que o ensino de PLE surgiu no cenário brasileiro e que seu marco inicial foi a publicação em 1956 do LD de Mercedes Marchandt, intitulado *O Ensino de Português para Estrangeiros*. A publicação da obra foi na realidade elaborada a partir das experiências vivenciadas pela autora enquanto professora de PLE na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, anos antes do lançamento da referida obra. Em 1978, publica-se uma série brasileira destinada a falantes de espanhol. Desta feita, a autoria fica por conta de Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazioli, ambos do “pioneiro Centro de Linguística Aplicada Yázigi em

² Nas palavras de Almeida Filho ‘os línguas’ eram “jovens portugueses tornados intérpretes à força deixados na costa entre os índios para se apropriarem de seus idiomas.” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.93)

São Paulo, capital, fundado em 1966.” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.17). A série publicada pelos dois autores leva o nome de *Português do Brasil para Falantes de Espanhol*.

Outros marcos importantes para a disseminação do ensino de PLE no Brasil foram:

A criação do Centro de Estudos Brasileiros em 1940, sendo o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro – ICUB o primeiro a ser instalado nesse ano. No ano 2000, já se contavam 12 mil alunos matriculados nos 24 Centros ou Fundações na América Latina (15), na Europa (5), na África (3) e nos Estados Unidos da América (1). Além do CEBs e Fundações há postos de leitorados brasileiros junto a universidades pelo mundo afora. Além desses marcos ocorreu também a auspiciosa criação pelo MEC do Exame Nacional de Proficiência em Português, o CELPE-Bras, em 1993, hoje aplicado em 28 países além do próprio Brasil em todas as suas regiões. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 17)

Atualmente o ensino de PLE é uma área em expansão e é justamente devido a esta expansão que se instaura essa especialidade no campo da teoria do ensino-aprendizagem de línguas, teoria pertencente ao campo da LA contemporânea brasileira e sua inserção nesse campo se deve à expansão de novos postos de ensino no exterior e no Brasil. No âmbito dos estudos sobre o PLE, conforme Almeida Filho (2011), deve-se seguir uma hierarquia que surge para esclarecer os sentidos que o autor emprega à área. Em relação a sua divisão é possível entender essa hierarquia do seguinte modo: ela possui uma face taxonômica e está condicionada à Grande Área da Linguagem ou área maior da Linguagem. A parte mais alta engloba as três ciências da linguagem, a primeira é a da Estética da Linguagem, nela estão contidas a Literatura, bem como a teorização literária. A segunda área que compõe é a da Linguística, aqui o cerne está no funcionamento da linguagem humana e também nos estudos sobre sua estrutura. Por fim, a área dos Estudos Aplicados ou da Linguística Aplicada como é de costume ser conhecida esta última, realizada por meio de “investigações de natureza aplicada sobre questões de linguagem reconhecida na prática social.” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 95)

Continuando com os postulados de Almeida Filho (2011), após entender a hierarquia criada pelo autor e o lugar do PLE dentro dela, torna-se possível diferenciar uma cronologia geral do ensino dessa LE, bem como, a “emergência e vigência de uma especialidade de uma área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin)” (ALMEIDA FILHO, 2011,p. 95) . Em relação à cronologia do ensino de PLE, especificamente no Brasil, conforme já sinalizamos, este ensino existe no país desde o Brasil Colônia, assim como mencionamos também acontecimentos importantes já situados na era moderna e para validar este percurso histórico, as palavras de Almeida Filho a este respeito se tornam relevantes neste momento. Uma vez que para entender a origem e evolução do ensino de PLE no Brasil cabe saber que:

Houve ensino de Português nos colégios que se seguiram à fundação do colégio de Salvador, fundado em 1550, tendo a frente do padre Vicente Rodrigues. Logo após, fundaram os jesuítas a segunda escola brasileira: o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (inaugurado em 1553) onde se ensinava o jovem habitante da nova terra a falar, ler e escrever em português. Os professores podiam ser improvisados como ainda se pode flagrar aqui e acolá no Brasil de hoje: para a Bahia, por exemplo, foram trazidos da metrópole sete pivetes, garotos infratores órfãos da rua, para auxiliar no ensino no Português para os índios. Padres católicos foram trazidos também, nessa época, para aprenderem a gramática das línguas indígenas de modo a facilitar a interpretação do ensino feito em português. Aqui já entravam um cadinho de soluções de ensino e aprendizagem de línguas dessa fase colonial. Em 1554, fundou-se o colégio de São Paulo de Piratininga no mesmo local que hoje se denomina Pátio do Colégio e cresceu modestamente depois disso a rede de escolas de primeiras letras na colônia. (ALEMIDA FILHO, 2011, p. 95)

Assim, percebe-se que o ensino-aprendizagem de PLE no Brasil não é uma prática recente, essa prática se instaurou ainda no Brasil Colônia, cabe salientar que, naquela época, o ensino tinha como função primordial “alfabetizar os índios” e para que isso acontecesse os professores eram os padres que tinham também a diligência de catequizá-los e menores infratores que tinham como punição o dever de auxiliar o ensino de português aos indígenas.

Para seguir compreendendo a cronologia do ensino de PLE no Brasil é preciso que se compreenda também que, assim como os demais campos do saber, o ensino de línguas tem em cada tempo uma teoria na qual se ancorar. Assim, na década de 70, o ensino público e gratuito torna-se mais abrangente e dentro desse contexto, o ensino de línguas passa a ser baseado em métodos e o método estruturalista bem como o audiolingual vivem seus ápices. Em 1978, o método comunicacional surge nesse cenário e retira da gramática normativa o foco do ensino. Neste mesmo ano é publicada a primeira série de Português para Estrangeiros.

É Só no final da década de 1980 do século XX que, enfim, aparecem sinais claros de emergência da área de PLE. Outros indícios claros dessa expansão, conforme já dito, são: a publicação do livro de Mercedes Marchandt, o surgimento do curso de PLE na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e a criação de cursos de PLE na USP e na Unicamp. Surgem ainda, na segunda metade da década de 1980, os primeiros artigos sobre o ensino de PLE. No início da década de 1990, a SIPLE e em 1993 instala-se o exame Celpe-Bras.

Conhecendo mais sobre os caminhos trilhados pelo PLE no Brasil e sabendo da importância desse ensino, devemos voltar à atenção para um fator de extrema relevância em sua execução, a saber, a formação profissional. A formação do professor é uma só, porém com vários estágios, pelo fato de que não só a formação, mas também o ensino de LE merecem uma teoria apropriada. Na perspectiva de Almeida Filho (2011), o ensino do idioma propriamente dito e a formação docente são áreas distintas, não devendo, portanto, confundir-se. As duas áreas necessitam de ações que não sejam somente impressionistas ou subjetivas, precisam antes de decisões justificadas, pois tanto as ações quanto as decisões precisam ser embasadas em teorias apropriadas.

A formação docente não pode ser relegada a um plano secundário no ensino de PLE, uma vez que é fundamental ao educador, que opta por praticar a docência, possuir não apenas um dom natural, uma vocação para tal, mas adquirir também o conhecimento teórico e aprender a colocá-lo em prática. Estas duas ações apenas serão concomitantemente possíveis quando por trás da prática desse professor, houver também a formação adequada, uma vez

que ensinar não implica apenas estar em um espaço formal ministrando aulas a um determinado número de discentes, mas significa antes, e principalmente, uma formação que o capacite esse profissional a exercer a docência, de modo que teoria e prática sejam aliadas a fim de alcançar o objetivo maior do processo de ensino-aprendizagem, a saber, um ensino eficiente e um aprendizado produtivo.

Ainda em relação à formação docente, não se pode esquecer que em todo o tempo a reflexão deve estar presente neste processo. Ainda conforme Almeida Filho (2011), a tarefa de formar professores é necessária, mas não é fácil. Isso não quer dizer que seja uma ação impossível, mas sim, nas palavras do autor, possível. Porém, é complexa, delicada e demorada. Para o estudioso:

Formar professores é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemática teoricamente informada que pode gerar mudanças na direção desejada. Fora de um curso formal de formação (inicial e certificadora ou continuada sistemática [...]) ocorre, por outro lado, formação de tipo espontâneo por meio de vivências ou experiências compatíveis com a desejada direção de mudanças imprimida pelo próprio professor à sua prática. [...] Os cursos de formação de professores de línguas ambicionam preparar os profissionais de maneira sistemática para se pensarem no seu fazer e a se superarem na consciência nova de si a que forem chegando. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 13)

Pensar uma comunidade linguística é antes de tudo imaginar uma cultura e um povo que não podem existir sem que antes haja também a língua, uma vez que ela, a língua, representa, agrega, congrega e também segrega, além de desempenhar na vida humana um papel de extrema importância, porque permite ao homem se configurar e se manifestar, já que é impossível para este se sentir parte integrante de uma comunidade sem estar com sua língua identificado e representado, respectivamente.

As línguas não se prendem a uma única vertente, ou seja, não são nem exclusivamente maternas nem exclusivamente estrangeiras, esse caráter duplo requer sobre as mesmas uma visão apurada e que se atente com lucidez para cada papel desempenhado por elas. A concepção que se tem de uma LM é totalmente diferente da que se tem de uma LE. A LP, como muitas outras,

possui essa dupla face. Partindo deste pressuposto, o professor dessa língua deve imaginá-la em diferentes contextos, uma vez que é inconcebível imaginar que o ensino de português como LM deve ser ministrado objetivando os mesmos fins que o ensino de PLE.

Conforme Ferreira (2010), em número de falantes, a LP ocupa o terceiro lugar na comunidade europeia e o quinto no mundo, sendo a quarta língua mais usada na internet e é no Brasil que se concentra a maioria de seus falantes. Ainda segundo a autora, o português é a língua oficial em: Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Timor Leste.

A LP, conforme dito acima, possui uma fatia considerável no cenário linguístico mundial. Por essa razão, o interesse pela mesma não pode passar despercebido. Acima de tudo, é ingênuo crer que a mesma língua falada em tantos lugares e desempenhando diversos papéis tenha os mesmos usos em cada comunidade que a possui, não se pode crer no caráter uno de nenhuma língua, pois admitir a existência de tal unidade é renegar as peculiaridades de cada local onde a mesma se faz presente.

É sabido que ensinar uma língua, sobretudo estrangeira, é um processo que não pode ser realizado baseado no “achismo” de quem o faz, posto que as ações envolvidas neste processo requerem do aluno mais do que a simples vontade de aprender, assim como requerem também do professor mais do que o simples desejo de ensinar. O ato de ensinar é compreendido por muitos profissionais como um processo pronto e acabado apenas nas ações realizadas em sala de aula, dispensando assim qualquer outra atitude que transponha este espaço.

Quando se fala em ensino de LE, no contexto dessa pesquisa, se faz necessário que se entenda como o tal o PLE posto que seja essa a LE estudada na mesma, esta LE é falada em diversas partes do mundo, não estando, por sua vez, restrita ao eixo Brasil – Portugal. Silvio Elia, apud Tavares (2008), denomina Lusitânia o espaço geográfico compreendido pelos falantes da LP mesmo os espaços onde o português não tem o status de LM e é neste espaço que ocorre o fenômeno da lusofonia. Partindo dessa concepção:

Quando se fala em lusofonia, não nos referimos, obviamente, apenas aos países que têm o português como língua oficial, mas também todas as comunidades de emigrantes de origem portuguesa dispersas pelo mundo não lusófono.

Como consequência das viagens empreendidas pelos portugueses ao longo dos últimos séculos. Elia refere na sua obra a cinco Lusitânicas:

- *Lusitânia Antiga*, que compreende Portugal continental, a Madeira e os Açores;
- *Lusitânia Nova*, que corresponde ao Brasil;
- *Lusitânia Novíssima*, que inclui as cinco nações africanas conhecidas como PALOP³;
- *Lusitânia Perdida*, que se relaciona com as regiões perdidas da Ásia e da Oceania, onde a língua portuguesa já não sobrevive, com a exceção de Timor-Leste;
- *Lusitânia Dispersa*, que abrange todas as comunidades de emigrantes da língua portuguesa. (TAVARES, 2008, p.26)

Para falar sobre PLE é preciso também que se entenda o alcance que essa língua possui no cenário lingüístico mundial, logo se torna relevante esclarecer que o alcance da LP não se limita ao eixo Brasil – Portugal, haja vista a mesma estar presente não apenas em países onde o português é língua oficial, mas também em nações onde esta pode ser tanto oficial como não oficial⁴.

No que concerne ao ensino/aprendizagem de PLE, é preciso que se dê, também, a formação docente uma atenção efetiva, contínua e sistemática, posto que o ensino de línguas não deve ser encarado como uma tarefa que compete a qualquer pessoa desempenhar, porém é necessário que esse ensino seja visto, sobretudo, como uma prática profissionalizada que, como tal, exige profissionais com formação adequada e pressupostos teóricos adequados. Ainda em relação à formação profissional, continuamos seguindo os postulados de Almeida Filho (2011). Existem os mais diversos modos de

³ A língua portuguesa nestes países é a língua oficial e, ao mesmo tempo, língua segunda. (Tavares, 2008, p. 26)

⁴ O Português, originário do latim vulgar lusitânico [...] é hoje falada por mais de 200 milhões de locutores espalhados pelos cinco continentes, sendo a segunda língua românica do mundo, a terceira europeia, mais falada no planeta, a sexta com maior número de locutores e a quinta com maior número de países que a têm como língua oficial. (Luis Aguilar, s.d. disponível em: <http://www.teiaportuguesa.com/webquestslinguaportuguesa/nasgalaxiasdaslinguadomundo.htm>). Acesso em: 03 dez. 2013 às 14:53.

formação para o professor de línguas, a saber, formação inicial formal pré-serviço, formação espontânea, formação continuada, formação científica pós-graduada e todas estas precisam ser encaradas como “instancias de um grande processo de formação.” (ALMEIDA FILHO, 2011p. 13)

Em relação à formação que é realizada no caminho profissional de cada professor, é preciso que esta seja pensada como um longo caminho na jornada docente e que esse longo caminho seja, antes de tudo, pensada como “um projeto do qual guardem um certo controle nas escolhas que possam ser feitas” (ALMEIDA FILHO, 2011p. 13). Durante um bom tempo, o modelo mais seguido na formação de professores era o modelo prescritivo trinamentista. Hoje, contudo, este modelo perdeu espaço e cedeu lugar ao modelo descritivo-reflexional-transformador. Ainda segundo o autor, o modelo atual abrangente em larga escala, não se limita apenas à formação docente, mas também a alunos aprendizes, esse modelo é baseado em conhecimentos advindos da teoria condensada por autores amplamente aceitos, por uma teoria relevante bem como por conhecimentos extraídos da pesquisa. Nesse modelo os conhecimentos não se restringem mais à arte e a tradição apenas.

No ensino-aprendizagem de PLE, além da formação docente, o papel desempenhado por esse profissional também merece atenção, uma vez que compete a esse profissional mediar o aprendizado, bem como indicar caminhos para que a aprendizagem alcance a finalidade a qual se destina. Dentre as funções que competem ao educador no processo de ensino-aprendizagem, o mais importante é o da reflexão. Conforme Almeida Filho (2011), ao ensinar, o professor não deve desempenhar seu papel de modo mecânico, mas refletir sobre sua prática, uma vez que somente a reflexão a respeito do que ele está realizando é que o educador se torna capaz de analisar o modo como ensina além de ganhar consciência de si. Considerando o papel da reflexão na prática docente, torna-se ainda mais claro que essa prática deve, por sua vez, trazer uma conscientização da relevância das ações envolvidas no processo de ensino/aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor.

Quando se fala em reflexão na prática docente, torna-se necessário entendê-la não de modo estanque, mas com uma abrangência que vai além do simples ato de pensar sobre que postura adotar ou não na sala de aula. Ainda tomando como pressuposto teórico os postulados de Almeida Filho (2011), a

reflexão precisa ser entendida também como parte integrante da formação do professor de PLE, uma vez que a mesma objetiva também o crescimento deste profissional. No ensino de LE corriqueiramente se encontram falantes da língua-alvo, sobretudo nativos, praticando a docência sem possuírem a formação necessária e é justamente para que esta prática seja extinta das salas de aula que a reflexão se faz necessária na prática do professor de LE, inclusive de PLE.

Ainda em relação à reflexão docente, o autor explica que:

A formação é reflexiva [...] quando leva professores, de forma embasada e sistêmica, a tomar consciência do ensino que produzem e sob quais bases com a esperança de poder fazê-los evoluir na direção negociada entre os desejos de cada um com o rumo profissional desejável e fundamentado na época. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 13-14)

Assim, percebe-se que a formação reflexiva possui ainda um objetivo maior que é levar os professores a tomarem consciência da prática de ensino que realizam, ou seja, a se conscientizarem não apenas de sua presença em sala de aula, mas de todas as ações concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: o papel por eles desempenhado, as motivações e os objetivos do aluno inserido naquele espaço e as teorias que embasam a sua prática docente. A formação em seu sentido reflexional, deve ainda ir além, pois dentro deste contexto surge ainda outra questão de suma relevância: que abordagem escolher? Gramatical ou comunicacional? Esta indagação surge ao passo que para estar em formação embasada onde a reflexão seja o centro a dimensão sobre o ensinar e aprender línguas segundo uma filosofia ou abordagem de ensino, não pode e não deve estar fora das inquietações docentes.

Em relação à formação profissional docente, não devemos encará-la como algo particular a ponto de não poder ser partilhada, uma vez que há dois lados nesta formação. Há o lado que conta com competências implícitas que é justamente o da formação natural, “nasce da nossa construção como pessoas sociais a partir das vidas que já vivemos e estamos a viver” (ALMEIDA FILHO, 2011:18). Ainda seguindo os postulados do autor, desse modo, ela é singular, implícita, pessoal e espontânea. Essas características trarão ao nosso modo de

ensinar nossas singularidades, imprimindo nossas marcas pessoais no ensino e que nos distinguirão dos demais profissionais, mas possuímos também traços que são adquiridos no meio e compartilhados com pessoas com as quais convivemos, como: de idade, de gênero, étnicos, religiosos, profissionais e de caráter nacional, posto que compartilhamos uma mesma história.

O ensino de línguas deve estar permeado por conhecimentos implícitos, explícitos e por teorias capazes de dar conta dessa prática. O ensino de línguas, sob a perspectiva de Almeida Filho (2011), ainda é dividido em dois eixos. O primeiro está relacionado ao objeto da teoria, ou seja, os processos, de formação tanto discente quanto docente, bem como de ensino/aprendizagem de línguas passam por processos teóricos até atingirem o seu objetivo final. Se a teoria não for capaz de se voltar diretamente a esses processos, a saber, formar-se e ensinar e aprender, será atribuído a tal teoria um valor menor ou secundário. O segundo eixo do ensino de línguas está relacionado à avaliação de uma teoria que serve ao professor profissional especialista em vias de autonomização é o critério de coesão ou síntese teórica.

Ainda em relação ao ensino, é relevante salientar que cada professor conta em sua prática, seja de modo consciente ou não, com uma abordagem ou filosofia de ensinar. Mas, é importante precisar que o que vai sustentar o tipo de ensino que se é capaz de produzir não é necessariamente essa abordagem ou filosofia de ensinar. Há inicialmente uma série de abordagens colocadas uma ao lado da outra e, nesse primeiro momento há um conflito entre essas abordagens e muitos fatores precisam ser considerados. Tanto os alunos quanto os professores começam por suas posições, há ainda os “agentes terceiros”, que quando podem influenciar agregam suas crenças, quando existem, ao início de suas ações e posturas e quando não há neles posicionamentos embasados cientificamente.

Existe a possibilidade de que prevaleça a abordagem de um terceiro que possua sobre o centro maior poder de influência, terceiro este que pode ser, por exemplo: uma escola, uma empresa, uma diretora dotada de fortes convicções, um oficial que atribui a si mesmo a capacidade de interferir por julgar que possui autoridade e saber suficientes, coordenadores de equipes conscientes da responsabilidade e do poder que possuem, pais de menores

certos de que possuem uma visão mais acertada sobre os estudos dos seus filhos, bem como, autores de materiais que porventura venham a ser usados nos cursos.

Além das abordagens e filosofias de ensinar, o professor conta ainda com uma série de motivações que embasam sua prática, mas ainda assim a reflexão precisa ser o cerne deste ensino. Logo:

Os professores são motivados por motivações e marcadas por atitudes ao se deslocarem na profissão de ensinar língua(s). a direção ou a qualidade de como vão ensinar pode ser explicada por sua abordagem de ensinar segundo as competências capacitadoras desenvolvidos até certo ponto e combinados entre si.

Para seguirem se formando, aperfeiçoando-se, especializando-se, precisam se lançar num processo formador com a reflexão servindo de método capacitador, conscientizador e, eventualmente, transformador. A reflexão é a parte nevrálgica de uma competência profissional em movimento” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.27).

Em síntese, é importante entendermos que a reflexão se tornará mais efetiva se houver um mediador dotado de experiência que torne capaz de acompanhar a reflexão iniciada pelo professor. É relevante ainda que se diferenciem, nesse contexto, a reflexão e o simples ato de pensar. A reflexão pode ser efetivada tanto de uma maneira espontânea como através de um roteiro premeditado. Logo, a reflexão em si deve ser encarada como um momento reservado para se planejar e é importante ainda que determine momentos para realizar a reflexão. Para que esta reflexão seja bem sucedida, é preciso ainda aliar o “pensar ao refletir”, ou seja, relacionar o ato corriqueiro e cotidiano de pensar a uma sistematização complexa do refletir. Essas atividades, embora distintas, não são excludentes entre si.

Na seção posterior, trataremos sobre a importância do LD enquanto ferramenta pedagógica na aula de PLE, uma vez que este recurso, embora cercado de “possíveis ameaças” trazidas pela modernidade e pelo avanço tecnológico, ainda perdure como principal mediador no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 O livro didático como mediador

Antes de falarmos sobre o LD, é necessário tecermos algumas informações sobre seu surgimento no cenário educacional brasileiro. Para embasar estas informações, serão usados como referência o estudo de Freitag, Motta e Costa (1989). Segundo os autores, para que os LD ganhassem espaço no cenário nacional, foi preciso que surgissem uma série de leis e decretos que se sucederam a partir de 1930. Essas leis e decretos surgiram justamente com a intenção de colocar o LD no espaço educacional e de regulamentar seu uso. O surgimento do LD no Brasil não se deu como uma ação isolada ou simplesmente para atender a uma necessidade da educação naquele momento, seu surgimento foi fruto de uma consequência da Revolução de 30.

Com a implantação do LD nacional, algumas ações foram tomadas para que ele fosse legitimado e incluído em definitivo no contexto escolar brasileiro. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1938 surge, pela primeira vez, uma definição do que é um LD, por meio do Decreto-Lei 1.006 de 30/12/1938. Após esta definição, o conceito de LD torna-se enfim conhecido. Amparada nesse decreto, surge a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, cuja função didática ficava em um plano secundário, posto que se sobressaia a função de controle político-ideológico.

Os autores apontam ainda três categorias de consumidores ou usuários do LD, a saber, o aluno, o professor e o Estado. Observando as categorias de usuários do LD percebe-se a abrangência do mesmo e as influências que este exerce. Em relação ao professor, ele pode ser mais do que instrumento de trabalho porque pode ser, ainda, uma mostra de teorias disponíveis capazes de nortear o trabalho docente. Para o aluno, é um insumo necessário e para o Estado é o reflexo de ideologias. Mas, nos interessa neste momento voltar à atenção sobre o papel que esta ferramenta exerce sobre o professor. Segundo os autores supracitados:

O livro didático não serve aos professores como simples fio condutor de seus trabalhos, mas passa a assumir o caráter de

‘critério de verdade’ e ‘última palavra’ sobre o assunto” (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1989: p.108).

Como se percebe na fala dos autores há professores que veem no LD a última palavra para a sua prática e estes se limitam a fazer o que determina essa ferramenta. No entanto, usá-la como fonte suprema não é o mais indicado, pois como já foi dito nesta pesquisa e vem sendo constantemente corroborado, o LD é sim ferramenta pedagógica fundamental no contexto do ensino de línguas, mas este não pode ser visto como a única ferramenta, tampouco deve ser considerado “o livro sagrado” da sala de aula, pois não pode ser usado isoladamente, uma vez que o ele se

utilizado em sala de aula precisa ser o mediador entre as estruturas cognitivas [...] e a estrutura do conhecimento ou da área do saber que está sendo transmitido [...] em sala de aula” (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1989:108).

Quando se pensa no ensino / aprendizagem de uma LE é natural que se pense também nas ferramentas das quais o professor pode se valer para enriquecer o seu ensino. Nessa pesquisa, a ferramenta destacada é o LD, mas como é natural que haja uma confusão terminológica entre material didático e LD, faz-se necessário que antes realizemos uma diferenciação entre os dois termos. Para Sternfeld:

O material didático, tomado como objeto de estudo, é a peça documental [...]. Contudo, num contexto de tendências contemporâneas, a análise não se satisfaz apenas com o exame do livro didático (LD doravante) e seus componentes, entre os quais citamos o kit de fitas e manual do professor. Registros de observação de implantação concreta do material em sala de aula em diferentes condições de ensino-aprendizagem fazem-se necessários para que se analisem as perspectivas de comunicação que ele detona e a potencialidade das situações que surgem em contextos específicos, distinguindo-se, todavia as diversas leituras que professores fazem do material e as suas concepções teóricas que imprimem em suas aulas (STERNFELD, 2009, p.50-51).

Assim, percebe-se a partir da fala da autora, que o material didático é um elemento mais amplo, mais abrangente do que o LD e que não deve confundir-se com este último. Sobre a necessidade desta diferenciação e a fim

de evitar confusões terminológicas tornam-se relevantes também os postulados de Ramos (2009, p. 175 – 176), assim afirma a autora:

Início por elucidar uma questão bastante comum entre os professores: Material Didático é LD? Um dos autores que trata do conceito de Materiais Didáticos é Tomlinson (2001, p.66) que os conceitua como *qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua*. Complementando o conceito, Tomlinson (2001, p.66) acrescenta que os materiais didáticos podem ser lingüísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem aparecer em diferentes formas (impressos, cassete, CD-ROMs, DVDs, ao vivo etc.). Podem, ainda, ser instrucionais (quando criados exclusivamente para fins pedagógicos); experimentais (quando fornecem exposição à língua em uso); elicitativos (quando estimulam uso da língua); exploratórios (quando buscam descobertas sobre a língua em uso).

Essa conceituação faz com que o LD possa ser entendido como *uma das formas* de Material Didático (e não como o Material Didático) o qual geralmente aparece em forma impressa (hoje há CDs e DVDs), criado exclusivamente para fins pedagógicos (por esse motivo instrucional por excelência) e pode ainda possuir todas ou algumas das características acima (experimental, elicitativa e/ou exploratória).

Nota-se que as autoras convergem em suas ideias ao tornarem claro que o LD possui um caráter mais restritivo que o material didático propriamente dito, uma vez que este último possui uma face mais abrangente, enquanto o primeiro é uma forma de manifestação do último.

Com o advento da tecnologia, muitas são as ferramentas das quais podem se valer os professores para atrair a atenção de seus alunos, porém o LD continua assumindo um papel importante nas aulas de línguas desempenhando um papel estratégico. Tal ferramenta, apesar de não ser o único recurso disponível, exerce ainda hoje grande influência na prática docente e no ensino de PLE não poderia ser diferente. Mesmo em meio a tantos recursos modernos e inovadores o LD, enquanto mediador da aprendizagem, não tem por que perder seu espaço, uma vez que sua principal função é auxiliar educador e educando em suas tarefas. Entretanto, “Sem dúvida alguma, a principal função de livro didático em qualquer disciplina é ajudar o professor e o aprendiz a realizarem sua tarefa” (MORITA, 1998, p.60).

Não se pode conceber o LD como a única forma para preparar uma aula, é importante ter consciência que este auxilia o processo de ensino-

aprendizagem, mas não o determina. Conforme Ramos (2009), na aula de línguas o LD desempenha diversos papéis e funções, que por sua vez estão condicionados às concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que seus autores têm. Mesmo apesar do papel auxiliador do LD, ainda conforme Ramos (Op. Cit), a visão que se tem do mesmo não é uníssona, isto significa dizer que assim como existem os defensores do mesmo em sala de aula, há os que não o veem com bons olhos. A respeito desta visão divergente, Ramos (2009, 176 – 177) discorre:

[...] os argumentos de seus defensores associa-os aos papéis de guia e ferramenta auxiliar [...]. Já seus opositores argumentam que o livro didático é superficial e reducionista no que tange aos itens linguísticos que abarca e no provimento de experiências de linguagem, uma vez que não dá conta de cobrir a diversidade de necessidade de todos os seus usuários.

Em relação ao uso do LD em sala de aula de línguas, não basta apenas incorporá-lo à gama de materiais existentes, é necessário que este seja analisado em suas minúcias antes de fazer parte integrante dela. Usá-lo apenas como mais um recurso disponível, sem dar a importância necessária ao que ele pode acrescentar à aula, bem como as perspectivas contidas nele pode ser prejudicial tanto a prática docente, quanto ao aprendizado discente.

No que diz respeito ao seu uso, muitos professores de LE fazem do LD seu sustentáculo, como se precisassem estar constantemente amparados por muletas para que não tropecem, nem caiam. Por conta dessas necessidades e dependência exacerbadas, muitos educadores tendem a usar como insumo em suas aulas somente esta ferramenta, o que torna o ensino pobre, pois mesmo sendo ele o mediador do ensino não deve ser visto como o único recurso disponível ou o absolutamente necessário ao bom andamento da aula e/ou como garantia de eficácia ao processo de ensino/aprendizagem. Em relação ao uso restrito do LD, bem como, o empobrecimento da aula por conta desta atitude por parte do professor, Sternfeld (Op. Cit.) se manifesta nas seguintes palavras:

Pesquisas em sala de aula [...] revelam que concentrar-se no livro didático em demasia limita e empobrece a construção do

processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Assim sendo, tem-se incentivado, recentemente, sua complementação com outras fontes de insumo, apontadas como necessárias e desejáveis em sala de aula – relatos, artigos, programações visuais e outra provendo uma larga gama de vozes, incluindo-se a dos participantes do contexto. (STERNFELD, 2009, p.50)

Tradicionalmente, o principal mediador do ensino é sim o LD e essa situação não se dá apenas no ensino de PLE ou no ensino de LM ou no de LE, mas em qualquer matéria e ele, por ser um elo importante no processo de ensino-aprendizagem, é muitas vezes considerado a última fonte de referência e o lugar do saber. Conforme Souza (1999), pode-se supor que o LD seja uma verdade sacramentada, uma vez que alguns educadores não o consideram mais uma ferramenta para acrescentarem às suas aulas, antes enxergam no mesmo o único ponto de apoio a suas práticas.

Outra questão relevante sobre o LD é a sua validade. É sabido que cada elemento incorporado na aula de LE tem seu prazo de validade determinado, desde teorias vigentes num dado momento até recursos disponíveis, dos mais simples aos aparatos mais modernos tecnologicamente falando. Em relação ao LD é necessário que sua renovação seja uma constante, adequando-se assim sempre a novas perspectivas teóricas e de ensino objetivando principalmente contribuir para o bom aprendizado do estudante, bem como trazer ao seu público alvo um caráter de novidade. Por isso:

Alguns livros didáticos tornam-se até mesmo matrizes que, ao caducarem com o passar do tempo, são 'renovadas'. Sua roupagem é atualizada e, se sua fórmula for bem sucedida, poderá ser repetida anos a fio. Um único livro pode ser reeditado num processo contínuo de substituição de autores, para terem a aparência de novidade, de lançamento. (SOUZA, 1999, p.30)

Desse modo, além da fórmula bem sucedida, o LD deve ser pensado como uma arma e, pensado sob esta perspectiva, ele poderá ser um ponto de partida para a (re) significação da prática pedagógica em relação a ele mesmo, logo o sucesso dessa arma se dará a partir do valor e do manuseio dispensados pelo professor.

A autoria do LD de PLE é outra temática que tem recebido atenção especial de estudiosos da área e que é também relevante para esta pesquisa. Segundo Diniz (2010), durante muito tempo esse LD foi criado por autores estrangeiros. Considerando as publicações desde a década de 1950, percebe-se uma mudança diacrônica nesse segmento, uma vez que o cidadão brasileiro passa a ocupar o lugar de autor desse material. Para Diniz (2009), essa criação creditada ao cidadão brasileiro se justifica pelo fato de muitos LD de PLE estarem, fortemente vinculados à cultura e ao povo brasileiro. A alusão ao Brasil nesses manuais demarca o processo de gramatização da língua portuguesa.

Para o autor supracitado, o processo de gramatização do PLE caminha em duas vias: a do Mercado e a do Estado. Na primeira perspectiva, os interessados no português do Brasil se tornam o público-alvo específico, pois criam um imaginário desse país no mundo lançando mão de estratégias de antecipação que são construídas pelo fato de a língua certificada/ensinada ter no Brasil o seu espaço. Em relação à segunda perspectiva, a do Estado, o português brasileiro deixa de ser uma língua nacional para converter-se em uma língua estrangeira, separando-se por sua vez da língua da metrópole. O processo de gramatização nessa perspectiva tem como fruto maior a mudança no eixo da lusofonia que deixa de ter seu cerne em Portugal e passa a tê-lo no Brasil.

Permanecendo ainda na questão da autoria do LD de PLE, ressalta-se que a crescente produção, bem como a disseminação desses editoriais no mercado atribuídas ao “autor brasileiro”, também está intimamente ligada ao processo de gramatização do PLE ao longo do tempo. Essa gramatização é nomeada por Diniz (2010) como “gramatização brasileira” e, segundo o autor, é situado neste contexto que o cidadão brasileiro ocupa o seu espaço assumindo essa autoria, bem como produzindo o saber metalinguístico. Essa “gramatização brasileira”, mesmo tendo no autor brasileiro seu ponto mais significativo, não pôde ser considerada completa desde o seu início porque mesmo sendo as obras produzidas por brasileiros e no Brasil, no período compreendido entre as décadas de 1950 a 1970, a publicação foi feita no exterior com predominância de editoriais dos EUA.

Falar sobre LD significa falar também sobre: concepção, autoria, editoração, aquisição e divulgação. É sabido que “a autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida” (SOUZA, 1999, p. 28). Ainda seguindo o que postula Souza (1999), em relação ao autor do LD, o que o configura como tal é o fato de ele ter responsabilidade sobre aquilo que afirma como, assim como pelo conteúdo por ele selecionado e pela maneira que este conteúdo é apresentado.

Uma pesquisa cujo objeto de estudo seja o LD não pode deixar de lado o modo como professor e aluno são concebidos dentro desse recurso. Muito se fala, no papel desses dois atores no contexto de ensino/aprendizagem de LE, independente de ser esse contexto uma sala de aula formal, uma escola de idiomas ou um curso livre. Em relação ao professor, diz-se com veemência que é este profissional o maior responsável pelo sucesso do processo e que cabe a ele conduzir o discente a uma aprendizagem eficiente. Logo, é preciso que este profissional conheça e tenha domínio da gama de ferramentas das quais pode lançar mão, mas que não limite sua prática a esta ou aquela, isto é, não se limite ao LD mesmo sendo este um recurso por excelência. Nas palavras de Coracini (1999):

[...] Toda proposta pedagógica em LE veicula um ponto de vista sobre o que seja ensinar e aprender uma língua, o que significa que a toda proposta pedagógica subjaz uma certa ideologia, [...] todo material pedagógico pretende facilitar a aprendizagem já que se diz instrumento estimulante desse processo, [...] o ponto de vista sobre o ensino e aprendizagem veiculado pelo manual deve ser considerado pelo professor para que sua atuação não se restrinja à de instrumento cego e fiel do manual. (CORACINI, 1999, p. 106-107).

Assim, fica claro que para que o professor consiga obter êxito em sua tarefa de mediador do ensino é necessário que ele além de lançar mão de recursos eficientes, tenha também à consciência que os mesmos surgem com a proposta de facilitar a aprendizagem, porém ao passo que contribuem para tal facilidade vêm também carregados de ideologias. Contudo, é preciso que o professor atente para não incorrer no erro de ser guiado por este recurso, vendo no mesmo a única via possível.

Em relação ao auxílio dado pelos recursos didáticos – dentre estes está o LD – ao ensino-aprendizagem de LE, Ferro e Bergmann (2008) afirmam que a utilização de recursos ou meios didáticos contribuem para a aprendizagem em sala de aula, ou seja, em um ambiente formal de ensino. Ainda conforme os autores, esses materiais não foram criados pensando apenas no aluno, mas para também contemplar o professor uma vez que eles além de mediar o ensino também auxiliam o docente em seu papel de: avaliação do conteúdo trabalhado em sala de aula, planificação e execução.

Logo, o material didático além de mediador, tem a função de: comunicar, representando a metodologia a qual pertence e expondo pontos de vista; controlar, uma vez que determina tanto os conteúdos que serão ensinados como a progressão da aprendizagem; configurar, ao passo que estabelece uma relação entre o aluno e os conteúdos da aprendizagem; estruturador da realidade, servindo como um elo entre a vida do estudante e o conhecimento; motivador, ao mostrar ao discente a relevância dos conteúdos que estão sendo estudados e por fim inovador, no sentido de apresentar ao educando um leque de conceitos e conhecimentos.

Ainda seguindo os postulados de Ferro e Bergmann (2008), dentre os recursos utilizados em sala de aula o LD é visto como um recurso por excelência, uma vez que é ele que possui uma incidência mais significativa. O trecho a seguir embora extraído do Guia do Livro Didático, de 2007, e corroborado pelo PNLD fora retirado de Ferro e Bergmann (2008), assim:

Ao contrário de instrumentos como o vídeo, por exemplo, o livro é o domínio por excelência da escrita. Por isso mesmo, é por meio dele que temos acesso privilegiado à cultura letrada. E como vocês já sabem, até mesmo por suas histórias pessoais, ler e escrever são competências básicas, tanto para a conquista progressiva da autonomia nos estudos, quanto para o sucesso escolar. Talvez por simbolizar todas estas promessas, o livro [...] é capaz de exercer um grande fascínio sobre o aprendiz, seduzindo-o de uma forma própria. (FERRO e BERGMANN, 2008, p. 24)

Mesmo sabendo que o LD é um recurso importante nas aulas de línguas, a visão que recai sobre o mesmo não é uníssona. Segundo Ferro e Bergmann (2008), mesmo ocupando um papel central no processo de ensino-

aprendizagem o LD também sofre duras críticas. Atualmente os debates sobre o papel e a importância do LD na sala de LE crescem constantemente. Para alguns pesquisadores, eles não são tão benéficos uma vez que contribuem para que o educador e o aluno caiam na mesmice e no conformismo, além de serem muito caros e de não encorajar a pesquisa pessoal. Em contrapartida, há os que defendem o uso do LD nas aulas de LE, reconhecendo assim, seu caráter mediador, para estes ele é sim um recurso importante para o aprendiz, uma vez que possibilita ao estudante uma visão geral daquilo que será estudado, além de ajudar a garantir um padrão no ensino e de servirem para: treinar professores inexperientes, oferecerem uma diversidade de recursos e de “modelos de linguagem”, além de ajudarem a padronizar o ensino. Pois:

Mesmo se utilizando de várias tentativas para o ensino de línguas, sem a adoção de livros didáticos, através da utilização de textos autênticos, por exemplo, essa metodologia mostrou-se ineficiente e especialmente complexa pela dificuldade de dispor de todo o material do qual o professor tinha necessidade. (FERRO e BERGMANN, 2008, p. 27)

Conclui-se que mesmo com as posições divergentes a respeito da adoção e uso do LD em sala de aula, sobretudo de LE, percebe-se que a sua presença é sim indispensável a este ambiente, corroborando-se mais uma vez que o mesmo não deve, no entanto, ser visto como o único recurso disponível, capaz de contribuir para o bom andamento da aula e sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, para Diniz (2009), o ensino de línguas, estrangeiras ou não, tem tido no LD sua influência mais forte, em alguns casos ele surge como o principal elemento, sendo raros os momentos em que é subvertido pelo professor, há os casos nos quais ele não é fielmente seguido, mas é o referencial de mais prestigiado no curso para os maiores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, aluno e professor.

Não é possível dissertar a respeito do LD sem levar em consideração, também, a relevância que tem sua avaliação. Quando se fala nesta avaliação, fala-se não no sentido da avaliação *per si*, porém no sentido de se buscar entender quais medidas e ações são necessárias para que, de fato, se adote um LD. A sua avaliação é validada ao passo que, conforme Souza (1999), o material didático ou LD é quem media a relação professor-aluno, assim o LD

deveria orientar os professores sobre como e o que ensinar, estando em “última instância” a serviço da relação professor-aluno. Seria ainda papel do LD fazer os recortes dos elementos que teriam mais pertinência para o ensino e este recorte se daria ao passo que os assuntos fossem previamente selecionados, demonstrando assim o que é de fato importante incorporar ao ensino. Ele ainda tem como função nortear a transmissão desses conteúdos em sala de aula por meio da indicação de “procedimentos metodológicos.”

Oliveira e Furtoso (2009) salientam que, em muitos casos, na ação pedagógica do professor seu único referencial é o LD. Por conta dessa realidade a avaliação dele torna-se relevante posto que seja ele uma ferramenta de fundamental importância, além de ser dentre os muitos recursos disponíveis um dos que materializam o “objeto de conhecimento”. Ainda em relação a sua avaliação, esta se torna válida ao passo que as concepções teórico-metodológicas dos autores refletem-se neste material, explícita ou implicitamente, o que torna a avaliação uma tarefa complexa desde que o professor seja consciente de que essas concepções estão envolvidas neste material.

Ainda em relação às formas de avaliação do LD, Ramos (2009), baseada em Cunningsworth (1995), cita duas, a saber: *Impressão geral* e “avaliação em profundidade”. Nesta é possível perceber como itens específicos são trabalhados, sobretudo os que se relacionam com os requisitos para a inclusão dos conteúdos programáticos, bem como os que estão intimamente ligados as necessidades dos alunos. Nesse tipo de avaliação, além dessas possibilidades, é possível perceber também o que é óbvio e proeminente em um LD, este é o modo de avaliação mais adequado. O primeiro modo é feito folheando o LD, pois assim o professor terá uma ideia mais geral das possibilidades trazidas por este LD, além de perceber as características predominantes bem como os pontos fracos e fortes. Essa é, segundo a autora, a maneira mais recorrente de avaliar um LD novo que chega às mãos do professor, mas esse tipo de avaliação pode levar o professor a não perceber possíveis debilidades que tenha esse LD, assim como não perceber também os requisitos da “situação de ensino-aprendizagem.” Logo:

O processo de avaliação pode ser feito de duas perspectivas: uma que denomino, *do material* e, a outra, *do professor*. Na perspectiva *do material* examinam-se, por exemplo, as unidades, as atividades, a organização do LD para saber se cumprem com os objetivos propostos e refletem as concepções teóricas propostas pelo autor. Na perspectiva *do professor*, esse exame norteia-se pela classe em questão, suas necessidades etc. para avaliar a validade de sua adoção. Na primeira perspectiva, nosso julgamento se direciona para o *que o material diz fazer e o que o material faz*. Já na perspectiva do professor, nosso julgamento se direciona para *aquilo que o material oferece e para aquilo que precisamos*. (RAMOS, 2009, p.182)

Em relação às concepções de ensino-aprendizagem, tanto o professor quanto o autor do LD possuem as suas e estas podem convergir ou divergir. Desse modo, o professor precisa possuir as ferramentas necessárias para lidar com as divergências, quando existirem, pois as mesmas se manifestam não apenas no LD, mas também em outros materiais voltados ou não para o ensino, porém pelo constante contato existente na relação professor – aluno cabe ao educador saber selecionar o que mais está de acordo com cada contexto. Por isso, ainda em seu processo de formação o professor precisa aproveitar as oportunidades e questionar a concepção que ele mesmo detém de LD, que por sua vez, deve ter respaldo em suas concepções de língua estrangeira, de linguagem e de língua. Se esse questionamento não acontece, esse processo corre o risco de incorrer e permanecer no erro de conceber o LD como um material pronto e acabado.

Referente ao LD de PLE, ainda conforme as autoras houve no meio acadêmico certa insatisfação em relação ao mesmo, mas essa situação mudou a partir do momento em que o mercado passou a dispor de boas alternativas para essa área de ensino e também por terem crescido as publicações na área. Assim:

Além da crescente demanda do ensino de português para estrangeiros no Brasil devido à avizinhação de pessoas em razão da grande abertura cultural e comercial no mundo, o aumento da produção científica por pesquisadores que se têm debruçado sobre a área apresenta-se como justificativa para tal crescimento.” (OLIVEIRA e FRUTOSO, 2009, p.239)

Assim, devido à crescente demanda de mercado é preciso que o professor esteja preparado não apenas para o adotar, mas também para avaliar esse material e ainda, conforme as autoras, esse preparo pode ser mais abrangente ao passo que é preciso incentivar o educador a também alçar voos maiores, isto é, se lançar em produções novas, assumindo sabores e dissabores desses voos, posto que novas publicações sempre podem enriquecer as já existentes, além de serem “sempre desejáveis.”

Sintetizando, o LD como se sabe é, sem margem para dúvidas, o mediador do ensino em qualquer disciplina e com o PLE não seria diferente, mas para que o mesmo seja incorporado às aulas é necessário que uma serie de medidas sejam tomadas, tais como: identificação da autoria, reconhecimento de posições teórico-metodológicas, bem como de concepções de língua/linguagem/língua estrangeira e por fim, mas não menos importante sua avaliação do mesmo.

Na escala de pertinência, dentre as ações e medidas a serem tomadas a avaliação do LD, é sem duvida, a mais importante, pois ao adotar um LD como ferramenta pedagógica, muitos educadores se amparam no mesmo atribuindo-lhe a função de recurso supremo do processo de ensino-aprendizagem. Alguns educadores inclusive veem nele o único recurso utilizável, logo não é sensato adotar um LD sem que antes se faça uma análise minuciosa do mesmo, a fim não apenas de conhecê-lo em seus aspectos gráficos e textuais, mas em suas concepções teóricas e enquanto auxiliador da pratica pedagógica e colaborador da aprendizagem.

2.3 Teorias norteadoras dos LD de PLE

Existem hoje no mercado editorial as mais diversas disciplinas. Com o PLE não é diferente. Mas há uma questão que vai além da simples existência ou não deste material no mercado. Tal questão está direcionada no sentido de se buscar compreender que teoria é mais recorrente nos materiais disponíveis. O ensino de língua durante muito tempo foi pautado única e exclusivamente no estruturalismo pois, nesse período, o que se considerava no ensino de línguas era apenas a estrutura da língua alvo. As outras nuances da língua ou eram vistas superficialmente ou eram relegadas a um plano secundário.

Mas pensar o LD de PLE significa também uma inquietação sobre que vertente teórica é mais recorrente em sua concepção de linguagem. Sabendo que o ensino estruturalista já é considerado defasado e que ensinar língua transcende a exposição de meras estruturas gramaticais, busca-se compreender que teorias são mais recorrentes no LD e se as mesmas corroboram para manter a tradição ou se abrem espaço para novas perspectivas. Não se pode esquecer que um material não surge do nada, ou seja, que há a máquina humana trabalhando em sua confecção. Tal afirmação busca explicitar que na construção de um LD elementos como teoria(s) que estão sendo difundidas e preferenciais do corpo editorial também ganham seu espaço.

Sobre as vertentes teóricas encontradas nos LDs de PLE, não há um consenso a respeito das teorias que embasam os mesmos e tal consenso não existe por se tratar de materiais cujas acepções pessoais de seus autores são perceptíveis em todo o tempo. Para corroborar esta afirmação cabe assinalar que, enquanto Diniz (2010) afirma estar o LD de PLE apoiado na LA, Morita (1998) afirma que inicialmente havia uma base estruturalista e que, com o passar do tempo, se aderiu a abordagem sociolinguística. Silveira (1998) afirma estar este material pautado no estruturalismo.

O trecho seguinte ilustra o que afirma a autora:

O material didático que auxilia o professor precisa estar direcionado por pesquisas relativas às identidades dos falantes nativos da língua alvo, todavia, grande parte do conteúdo proposto para o ensino de PLE ainda segue a orientação tradicional, estando voltado para estruturas gramaticais e vocabulário e sem haver uma preocupação com as necessidades que levaram o indivíduo a querer aprender outra língua. (SILVEIRA, 1998, p.19).

Conforme Almeida Filho (2011), antes de refletir sobre o ensino de línguas pautado na gramática, é preciso buscar entender sua origem. Para o autor, há uma lógica em se ensinar a língua, tendo como base sua estrutura. Essa lógica é denominada por ele como Abordagem Gramatical e já dura muitos séculos. Nessa abordagem, o ensino por intermédio da gramática é visto como a grande força que organiza, sendo a língua, ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Segundo o autor, esse ensino não

acontece de maneira fortuita, mas há uma sistematicidade, bem como, visões conexas sobre a língua, assim como seu uso e forma. Nas palavras do autor:

Ao conhecermos o funcionamento das regras da língua-alvo, estamos preparados para começar a fazer uso conversacional, articulado, de linguagem no novo idioma. Ensinar deliberadamente uma língua nessa concepção implica um aprender consciente e atento, por partes, como a língua-alvo funciona com palavras pronunciadas e escritas em combinações específicas em contextos facilitadores do armazenamento de sentidos. A abordagem gramatical pesa um pouco à memória que ela solicita a todo momento. A memória, no entanto, guarda e apaga com facilidades parecidas. Nisso reside uma grane vantagem de organizar por pequenas partes a reconstrução de um sistema complexo e um igualmente grande inconveniente dessa velha filosofia de ensinar línguas – o apagamento constante do que se acha que foi aprendido (memorizado). (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 53)

Como se pode notar, através da visão do autor, o ensino baseado na abordagem gramatical não é um ensino da forma pela forma, mas é também necessário para que o aluno possa fazer “uso conversacional articulado” na nova língua. O ensino pautado nessa concepção significa ainda um aprender consciente do funcionamento, bem como, das partes da língua. Para que seja possível entender essa abordagem de ensino é natural que se recorra também a outras questões pertencentes à mesma, como, por exemplo, o seu surgimento.

Ainda conforme o autor, essa abordagem surgiu porque se percebeu que as línguas são sistêmicas e porque surgiram também as gramáticas e foi o surgimento dessas que colaborou para o aparecimento dessa filosofia de aprendizagem e de ensino de idiomas. Outra questão que contribuiu para esse tipo de ensino foi o fato de poder assemelhá-lo ao de outras disciplinas. Assim, o aprendizado de línguas foi reduzido ao status das disciplinas de conteúdos, ditas regulares. Mas, mesmo que a forma da língua contribua em certa medida para seu aprendizado, as mesmas foram criadas para serem ensinadas em seu uso e não essencialmente em sua forma. As línguas nos currículos escolares seriam metadisciplinas, se tomadas como referência sua natureza social e metacognitiva.

Conforme se viu na posição defendida por Almeida Filho (2011), a abordagem gramatical não pode e não deve ser rechaçada sem que antes se considerem as suas contribuições para o ensino de línguas. É fato que hoje esse ensino baseado na gramática já não é tão bem visto como um dia já o foi, mas é preciso reconhecê-lo também enquanto contribuição para o ensino. Mas, embora esta abordagem de ensino tivesse conquistado um lugar de destaque no ensino de línguas, com o passar do tempo, ela viu-se refutada. Em meados dos anos 70, surge no cenário do ensino-aprendizagem de línguas, maternas, segundas e estrangeiras desconfianças em relação ao ensino pautado na gramática. Estudos florescem no século XX, a partir dos anos 80, e estes estudos contribuíram para que a desconfiança se acentuasse ainda mais.

A partir desses estudos e da desconfiança trazida por eles, outras características passaram a integrar o ensino de línguas. No tempo e nos lugares em que esses estudos conferiram ao ensino de línguas um caráter científico, a tradição de ensinar e aprender tendo como suporte a gramática tornou-se ainda mais evidente. Onde essas pesquisas foram efetivadas, as características mais marcantes que ganharam o ensino de línguas foram: pensamento criterioso de professores formadores, bem como um pensamento criterioso por parte dos mesmos; o ensino e a aprendizagem de línguas passam a ser investigados sistematicamente; surge uma inquietação profissional no que diz respeito à aquisição e ao ensino de línguas. Contudo essa inquietação não assola apenas professores de línguas, nem pesquisadores da área, mas também políticos e autoridades de cargos administrativos passam a comungar da mesma inquietação.

Mesmo com o seu espaço hoje muito discutido e até refutado nas aulas de línguas, a gramática já obteve o status de grande auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A ajuda que a mesma conferia ao ensino de línguas é demonstrada por Almeida Filho (2011). Segundo o autor, ela sempre abriu grandes esperanças para o esforço da aprendizagem de línguas, no âmbito da escritura. Essas esperanças foram tornando-se “quase certezas” à medida que o tempo foi passando e o vigor desempenhado por ela nas aulas enraizou-se “numa tradição enraizada e revivida” por universidades e escolas. Essa é uma posição filosófica denominada pelo autor como uma posição “racionalista gramatical.”

Mas, depois dos estudos na área de ensino/aprendizagem na década de 70, houve uma evolução na concepção de aprender línguas porque adquirir uma língua após ter adquirido a primeira foi uma evolução de concepção de aprender línguas, principalmente nos postulados de Stephen Krashen. Antes se acreditava que adquirir era só para crianças e que os adultos tinham que se conformar em aprender apenas regras. Sobre essa evolução no ensino de línguas, assinala Almeida Filho (2011):

[...] adquirir, no sentido de absorver uma competência linguístico-comunicativa numa nova língua quando já se adquiriu uma primeira foi uma evolução apreciável da concepção de aprender línguas durante e após os anos 70, principalmente nos postulados de Stephen Krashen (1976, 1982). Antes confiávamos na ideia de que outra língua só podia ser aprendida com consciência, racionalmente. Adquirir estava reservado às crianças muito pequenas. Os adultos perdiam pra sempre o poder de adquirir novas línguas tendo de se conformar apenas com o aprender pela consciência das regras facilitadas pedagogicamente, contextualizadas e fortemente aplicadas. (ALEMIDA FILHO, 2011, p.82).

Ainda, conforme Almeida Filho (2011), após a ampla defesa da posição racionalista gramatical, surgem os estudos que então começam a refutá-la e, nesse momento, essa posição perde seu lugar de protagonista do ensino de línguas e se torna o vilão do processo, o valor que possuía o estudo da gramática no ensino/aprendizagem de línguas passa a ser rebaixado por grandes estudiosos da área como Nagore Prabhu na Índia e Stephen Krashen nos Estados Unidos.

A partir desse momento pelo qual passou o ensino de línguas as chances de aquisição, além de serem impedidas pela gramática explicitada no ensino, são também impedidas por sua presença. Esse ataque à gramática no âmbito do ensino aprendizagem de línguas é denominado então de *posição-de-não-interface*. Nessa posição, o ensino explícito da gramática a quem quer aprender uma língua não contribui para a aprendizagem. Não é possível estabelecer uma interface entre o ensino prévio das partes da gramática normativa de uma língua e capacidade de fluência no uso dessa nova língua.

Contrariamente a posição-de-não-interface, havia também a posição teórica da interface total, ao contrário do pregado no outro modelo. Para este,

em toda aprendizagem é preciso que haja um ensino explicitado como, por exemplo, da gramática. Essa posição não possui defensores atualmente, mas para Almeida Filho (2011) ela ainda possui seus praticantes, por todo o Brasil. Essa afirmação do autor se dá a partir de suas constatações, bem como de seus alunos pós-graduandos ou graduandos em fase de estágio por meio de pesquisas realizadas em escolas espalhadas por todo o país.

Conforme o autor, cabe-nos hoje a interface fraca, esta por sua vez defende que o ensino-aprendizagem de línguas deve se dar através de “experiências de comunicação/interação social.” Nesse sentido, se constrói um “jogo linguajeiro” motivado por focar em “pontos problemáticos ou instigantes da forma”. É importante que não se esqueça que hoje há um processo marcado pelo predomínio da comunicação, assim a gramática surgirá como consequência daquilo que está sendo ensinado em sala de aula com o intuito de exemplificar ou ilustrar uma explicação. Assim, o professor deve ter o preparo necessário para se valer dela quando os alunos precisarem, mas sempre dando explicações que façam o máximo de sentido.

Não se pode esquecer que, no ensino, quando a comunicação é o cerne das práticas e das aulas, a sistematização ocupa um lugar secundário e a rotina adquire um espaço ainda mais reduzido no contexto da aprendizagem. Em relação ao “desprestígio” da gramática em função da comunicação nas aulas de PLE o autor afirma:

[...] apesar de existir uma longa tradição do ensino de línguas e de PLE atreladas ao ensino da gramática na base, há uma tendência de ensino comunicacional que desloca a premeditação e o ensino da gramática para um segundo plano do processo. Nesse plano, não há pontos sequenciados a ensinar mas um preparo geral do professor para questões de gramática que vão surgir com o uso situado da língua-alvo em contextos grandes e longos com temas, projetos e tarefas desenvolvidos (ALMEIDA FILHO, 2011, p.87).

Conforme Almeida Filho (2008), o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) tem como centro a estrutura gramatical e é em torno dessas estruturas que se planejam as unidades dos livros didáticos. Porém, na contramão desse ensino, surge o movimento comunicativo funcional, o qual propõe algumas mudanças, mas a mais significativa é tornar “o deslocamento de foco primário de atenção para as funções comunicativas dentro da fala

(como, por exemplo, 'expressar uma opinião' numa conversa informal)" (ALMEIDA FILHO, 2008:57). Diante desse novo movimento, o professor passa por um estado de angústia por não saber muitas vezes como fazer uma transição para novas propostas funcionalistas saindo do ensino pautado na estrutura gramatical.

Em suma, mesmo com o surgimento do movimento comunicativo funcional, a estrutura gramatical continua sendo o cerne do ensino de LE e de LM, o foco tem sido a forma gramatical e não o uso que se pode fazer dela. Aprender o uso da língua difere, e muito, de aprender regra. Segundo Almeida Filho (2008), o linguista aplicado inglês David Wilkins, autor do livro que se tornaria a base do funcionalismo-nocional intitulado *Notional Syllabuses* publicado em 1976, afirma que nesse século houve uma sucessão de métodos de ensino de LEM mas, apesar de muitas mudanças, a centralidade da estrutura gramatical continua resistindo. Na perspectiva do linguista aplicado inglês, se vista positivamente, embora insuficiente em qualquer operação do ensino de línguas, a estrutura gramatical é sim necessária.

No capítulo que segue procederemos às análises de dados, a fim de mostrarmos como o estruturalismo e a LA se fazem presentes nos LD analisados, pois somente a partir desta análise se torna possível validar ou refutar as hipóteses levantadas em relação à fundamentação teórica dos LD selecionados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE 2 LDs DE PLE: CONSTATAÇÃO OU REFUTAÇÃO HIPÓTESES INICIAIS

3.1 Apresentando os LDs analisados

Ao se propor a realizar uma pesquisa, faz-se necessário que o pesquisador compreenda a complexidade envolvida em seu estudo e os possíveis obstáculos que encontrará ao longo do caminho até concluir a sua tarefa. Assim, definir os pressupostos teóricos e metodológicos não é uma ação mecânica, antes serve para que o pesquisador tenha segurança para transitar no terreno que se propõe a pisar. Logo, é importante também aclarar o tipo de pesquisa adotado a fim de validar os estudos realizados. Aqui adotamos ao mesmo tempo o tipo documental e qualitativo. É documental no que tange à fonte de dados e qualitativa no que se refere aos procedimentos das análises.

Analizamos dois LD de PLE, a saber, 1) *Falando... Lendo... Escrevendo: Português: Um curso para estrangeiros* da autoria de Lima e Lunes (1981) e 2) *Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação* de Ponce, Burim e Florissi (2009), respectivamente. A escolha dessas duas obras se deu pelo interesse em desenvolver uma pesquisa diacrônica, posto que o primeiro data do ano de 1981 e o segundo de 2009. Nessa perspectiva, uma pesquisa diacrônica se justifica uma vez que a proposta da mesma é perceber se as teorias linguísticas presentes na obra mais antiga ainda perduram na configuração do LD mais atual.

O *corpora* analisados serão três unidades, na íntegra, de cada obra, totalizando seis. A escolha por unidades inteiras se deu, por se considerar que deste modo a pesquisa ficaria mais rica e completa, posto que analisar apenas uma parte ou outra das unidades selecionadas tornaria esta pesquisa limitada.

3.2 Análise da obra *Falando... Lendo... Escrevendo: Português: Um curso para estrangeiros*.

Na obra *Falando... Lendo... Escrevendo: Português: Um curso para estrangeiros* serão analisadas três unidades, sendo duas do primeiro grupo, que compreendem as unidades de 1 a 10 e uma do segundo, que abrange as

unidades de 11 a 18. Antes de partir para a análise de dados é preciso explicar como cada obra analisada se configura. Em relação à estrutura da primeira, nos baseamos nas palavras de Forst (1989) a quem se devem os créditos pelo manual do professor, em parceria com as autoras da obra em questão. Assim nas palavras de Forst:

[...] As unidades de 1 a 10 têm a seguinte estrutura:

- a) **Diálogo Principal**, introduzindo estruturas gramaticais novas, e um breve diálogo que retoma as estruturas do diálogo de abertura, ambos seguidos de numerosos exercícios para a compreensão e fixação dessas estruturas;
- b) **Diálogo Secundário**, vivo e rápido, apresentando novas estruturas gramaticais, seguido igualmente de numerosos exercícios para apreensão e fixação do conteúdo gramatical;
- c) **Texto Narrativo** fabricado, com nível de dificuldades crescente, versando sobre assuntos culturais, históricos e geográficos do Brasil.

As unidades de 11 a 18 compõem-se de:

- a) **Diálogo**, com estruturas gramaticais novas, exercícios variados para a apreensão e fixação dessas estruturas;
- b) **Contexto**, uma seção que apresenta texto autêntico de imprensa ou de autores nacionais contemporâneos, introduzindo novas estruturas gramaticais, exercícios de compreensão, seguidos de outros para a aprendizagem e fixação das estruturas introduzidas através do texto;
- c) **Intervalo**, seção que apresenta, de forma leve e freqüentemente curiosa, expressões idiomáticas, pequenos poemas, canções folclóricas populares, além de provérbios e símiles;
- d) **Texto Narrativo**, com as mesmas características dos textos narrativos das unidades de 1 a 10. (FORST, 1989, p.7).

Conforme já dito anteriormente, no LD analisado encontram-se seções denominadas: “diálogo, texto narrativo, contexto e intervalo”. Dentre as seções presentes no LD, a primeira de todas as unidades é denominada “diálogo”. Antes de análise da mesma é oportuno tecer um comentário acerca desse gênero textual.

Conforme se sabe, o diálogo é um gênero textual que tem como função primordial demonstrar uma situação de interação verbal entre os interlocutores envolvidos. O número de interlocutores presentes em um diálogo não é

predeterminado, mas desde que haja interação verbal entre mais de um interlocutor, nessa cena enunciativa encontra-se, sim, um diálogo. Este tem como características linguístico-textuais principais o uso da pontuação padronizada, a saber, travessão e dois pontos e um tipo específico de que pode ser direto, indireto ou indireto livre. No caso da seção “diálogo”, analisada inicialmente, as autoras lançam mão em todo o tempo do discurso direto, esse fenômeno se dá ao longo de toda a obra.

Antes do início de cada diálogo, as autoras atribuem um título para que o leitor conheça a temática abordada mesmo diante da tentativa de demonstrar o teor de cada um deles o mesmo não é explorado, uma vez que as especificidades do gênero não são em nenhum momento trabalhadas, é possível apenas perceber que a estrutura textual é respeitada, uma vez que as falas presentes nos mesmos são transcrições das falas dos personagens, o uso da pontuação específica já mencionada também é respeitada.

Assim, percebe-se que no que tange às características formais do gênero há sim uma fidelidade, mas em relação ao explorar o gênero, as autoras não o fazem de modo satisfatório, pois os diálogos presentes na obra servem como pretexto para o trabalho com categorias gramaticais, mesmo quando atraem outro tema, como é o caso das “apresentações”, logo em seguida do diálogo 1 da unidade 1. Todos os diálogos, tanto o principal quanto o secundário, têm como pretexto o trabalho com a gramática normativa, sobretudo verbos. Vejamos:

Análise da unidade 1

Diálogo 1

Como vai?

Engenheiro: - Bom dia!

Diretor: - Bom dia! Como vai o senhor?

Engenheiro: - Bem, obrigado. E o senhor?

Diretor: - Bem, obrigado. Sente-se, por favor. O senhor é o novo engenheiro?

Engenheiro: - Sou sim.

Diretor: - Como se chama?

Engenheiro: - Tomás Lima.

Diretor: - De onde o senhor é?

Engenheiro: - Sou de Ouro Preto, mas moro em São Paulo.

Diretor: - O senhor mora no centro da cidade?

Engenheiro: - Não, moro na Avenida Paulista. Aqui estão meus documentos.

Diretor: - Ótimo. Está tudo em ordem. O senhor começa hoje mesmo. Boa sorte!

Apresentação

João: - Sr. Oliveira, este é meu amigo Antônio da Silva.

Sr. Oliveira: - Muito prazer.

Antônio da Silva: - Muito prazer.

A. O senhor é engenheiro? Sou sim.

1. O senhor _____ diretor? Sou, _____.
2. O senhor _____ médico? Sou, _____.
3. O senhor _____ professor? Sou, _____.
4. O senhor _____ brasileiro? Sou, _____.
5. O senhor _____ americano? Sou, _____.
6. Você _____ estudante? Sou, _____.
7. Você _____ secretária? Sou, _____.
8. Você _____ brasileiro? Sou, _____.

Na unidade 1, o diálogo principal traz a conversa de um engenheiro com o diretor de uma empresa, o título dele é “Como vai?” A partir desse diálogo mostra-se uma pequena apresentação onde o interlocutor denominado João apresenta o Sr. Oliveira a Antônio da Silva. A partir, tanto do diálogo quanto da apresentação, depreendem-se atividades cujo foco são os verbos. No exemplo dado, trabalha-se o verbo ser, por meio de uma atividade de completar lacunas. Vale frisar que existem várias atividades que seguem esse diálogo, mas por terem todas o mesmo objetivo, bem como por terem a mesma estrutura optamos por demonstrar uma de cada diálogo analisado.

Diálogo 2

Onde?

- Teresa, onde estão os livros?
- Estão no armário do escritório.
- E onde estão as chaves da porta?
- Estão no carro.
- E onde estão as chaves do carro?
- Estão na gaveta da mesa.
- E onde está a carteira?
- Está no bolso do paletó.
- E onde estão meus óculos?

- Adivinhe!

os – dos – nos Os livros dos companheiros estão nos armários.

as – das – nas As chaves estão nas gavetas. (p.4)

A. Onde estão os livros dos médicos? Estão no armário do consultório.

1. (a secretária) Onde está a secretária?
(a sala / o presidente) Está na sala do presidente.
2. (o engenheiro) _____?
(o escritório / Rio de Janeiro) _____.
3. (o professor / inglês) _____?
(o escritório / o engenheiro) _____.
4. (o dinheiro / a firma) _____?
(o cofre / o banco) _____.
5. (o cliente) _____?
(o consultório / o médico) _____.
6. (o dinheiro) _____?
(a carteira / o professor) _____.
7. (o engenheiro / a França) _____?
(o hotel / a avenida) _____.
8. (o paletó / o médico) _____?
(o armário / o consultório) _____.
9. (os clientes) _____?
(o escritório / Paris) _____.
10. (os óculos / o diretor) _____?
(o bolso / paletó) _____.
11. (as chaves / o carro) _____?
(o armário / o diretor) _____.
12. (os planos / as fábricas) _____?
(o escritório / a fábrica) _____.
13. (as cartas / os estudantes) _____?
(o hotel / a avenida) _____.
14. (as chaves / as portas) _____?
(os armários / as secretárias) _____.
15. (os documentos / os engenheiros) _____?
(as gavetas / as mesas) _____.

No diálogo secundário denominado “onde?” o foco é trabalhar os artigos definidos *os* e *as*, bem como as preposições *de*, *em* e suas contrações o presente do indicativo dos verbos *ser* e *estar*. Este diálogo é usado como suporte para o trabalho com as categorias morfológicas já citadas, a saber, artigos, preposições e verbos. Notam-se nele mais uma vez o explorar do trabalho com categorias pertencentes à gramática normativa. Na atividade em questão, são fornecidas algumas informações, a saber, um personagem para que o aluno construa uma sentença perguntando onde está tal personagem e através de uma ou duas palavras já determinadas o aluno constrói a resposta localizando o personagem. Logo, ao responder a pergunta, são trabalhadas de uma única vez na atividade proposta as três categorias morfológicas citadas.

Texto Narrativo

No aeroporto

Estamos no aeroporto do Rio de Janeiro. Gostamos muito desta cidade. O Rio de Janeiro é uma cidade muito bonita, com muitas praias e montanhas. Nossos amigos, Paulo e Luísa, são cariocas e moram aqui.

Ele é engenheiro e ela é secretária de uma firma de importação e exportação.

Nós somos paulistas e moramos em São Paulo, uma cidade industrial.

Cada unidade conta ainda com um texto narrativo. Nessa unidade no texto denominado “No aeroporto”, o narrador-personagem deixa claro que está no aeroporto do Rio de Janeiro em companhia de duas pessoas e dá informações sobre as mesmas, não há, contudo propostas de atividades para este texto e como nos diálogos as especificidades do gênero não são trabalhadas apenas há uma alusão ao fato de o narrador ser paulista e estar no Rio de Janeiro.

Análise da unidade 2

Diálogo 1

A cidade

Paulo: - Venha comigo, quero mostrar a cidade.

João: - Para onde vamos primeiro?

Paulo: - Vamos para o centro. Há um ponto de ônibus ali na esquina.

João: - Temos tempo. Vamos a pé. Gosto de andar.

Paulo: - Esta é a parte velha da cidade. Aqui, nesta calçada, é o Correio e ali é a prefeitura.

Paulo: - Lá, na outra calçada, é a Estação Rodoviária.

João: - Estes prédios são antigos. Gosto deles. Minha mulher e meu filho também gostam de casas antigas.

Paulo: - Há uma Estação Rodoviária nova no subúrbio. Ela tem quatro andares e é moderna.

João: - O aeroporto dessa cidade também é moderno?

Paulo: - É, sim. Tem cinco anos.

Pedindo uma informação

- Uma informação, por favor. Vou à cidade e quero tomar um ônibus.

- É fácil. Há um ponto de ônibus bem ali na esquina.

- Obrigada.

Um engenheiro

Uma secretária

A. Complete com um, uma:

1. Há _____ chave e _____ documento na gaveta.
2. Temos _____ amigo em Tóquio. Ele tem _____ fábrica.
3. Nesta avenida há _____ hotel e _____ Estação Rodoviária.
4. Meu médico tem _____ consultório moderno.
5. Nesta sala há _____ armário e _____ mesa.

Modo Indicativo – Presente Simples

Ir	
Eu – vou	Nós – vamos

Ele – vai	Eles – vão
Ela – vai	Elas – vão
Você – vai	Vocês – vão

B. Para onde vamos? Vamos para o centro.

1. (Brasília) Para onde vamos? _____.
2. (o aeroporto) Para onde vamos? _____.
3. (a Estação Rodoviária) Para onde vamos? _____.
4. (o ponto de ônibus) Para onde vamos? _____.
5. (a França) Para onde Antônio vai? _____.
6. (o escritório) Para onde você vai? _____.
7. (a fábrica) Para onde eles vão? _____.
8. (Belo Horizonte) Para onde eu vou? _____.
9. (o Canadá) Para onde vamos? _____.
10. (Copacabana) Para onde vocês vão? _____.
11. (O consultório) Para onde os médicos vão? _____.
12. (São Paulo) Para onde Paulo e Luísa vão? _____.
13. (o hotel) Para onde Luis vai? _____.
14. (O correio) Para onde você vai? _____.
15. (a prefeitura) Para onde vamos? _____.

O diálogo principal é denominado “A cidade”. Inicialmente, o aluno, através de sua leitura, toma ciência de partes da cidade como: estação rodoviária, correios, prefeitura, aeroporto, centro da cidade e informações sobre um ponto de ônibus. Em seguida a esse diálogo, há uma seção que faz alusão ao mesmo denominada “Pedindo uma informação” que mostra ao aluno como pedir uma informação para chegar aos lugares da cidade ilustrados no texto. Embora o haja no diálogo as partes da cidade e na seção que segue o modelo de como pedir uma informação, as atividades que seguem, a exemplo da unidade anterior, focam o trabalho com categorias gramaticais que neste caso são: os artigos indefinidos *um, uma*; o presente do indicativo dos verbos *ir, haver e ter*, bem como os possessivos *meu, minha, meus e minhas*.

Logo na primeira atividade que segue, a proposta é que o aluno preencha os espaços com os artigos *um* ou *uma*, na segunda atividade é explorado o verbo *ir*, há o nome de uma cidade ou parte dela entre parêntesis e se pergunta ao aluno sobre quem vai até aquele lugar e o mesmo constrói uma resposta na qual o verbo *ir* é utilizado.

Diálogo 2

No telefone

- Alô!
- De onde fala?
- Companhia Brasileira de papeis.
- O senhor Teixeira está?
- Não, não está. Hoje ele está trabalhando no escritório de São Paulo.
- E o doutor Nunes está?

- Está, sim. Mas está atendendo um cliente agora.
- Agora de manhã?
- Sim. Ele sempre atende os clientes de manhã.
- Está bem. Telefone mais tarde. Até logo.
- Até logo.

Modo Indicativo – Presente Simples

Vender	
Eu – vendo	Nós – vendemos
Ele – vende	Eles – vendem
Ela – vende	Elas – vendem
Você – vende	Vocês - vendem

A. Complete:

1. (atender) Eu _____ meus clientes de manhã.
2. (atender) Ela _____ o telefone.
3. (atender) Eles _____ a porta.
4. (atender) Nós sempre _____ o diretor.
5. (comer) Tomás _____ muito.
6. (comer) Tomás e Antônio _____ muito.
7. (beber) Nós não _____ cerveja de manhã.
8. (beber) Paulo _____ muito.
9. (vender) Minha firma _____ prédios.
10. (vender) eu não _____ minha casa. Gosto muito dela.
11. (aprender) Você _____ inglês na escola.
12. (aprender) Vocês não _____ japonês na escola.
13. (aprender) Nós _____ português na escola.
14. (escrever) Eu _____ muito.
15. (escrever) Ele _____ pouco.

No diálogo secundário cujo título é “Ao telefone”, há como no diálogo principal o pretexto para o trabalho com categorias gramaticais, nesse caso trabalha-se o presente simples do modo indicativo de alguns verbos, percebemos aqui mais uma vez o trabalho com a estrutura gramatical. Assim, se evidencia cada vez mais ao longo da obra a importância que o lugar da gramática normativa ocupa dentro desse LD.

Texto Narrativo

Uma cidade pequena

Estamos visitando uma pequena cidade brasileira. Ela fica no interior de Minas Gerais. O centro da cidade é a praça da igreja. Nesta praça há lojas, uma farmácia, um cinema, um ou dois bancos, um bar e uma padaria. À noite, os moços e as moças vão à praça para encontrar os amigos e conversar com eles.

As casas são antigas. Há casas modernas na parte nova da cidade.

A vida aqui é muito calma.

A. Complete com o vocabulário da leitura:

1. Ouro Preto fica no _____ de Minas Gerais.
2. A _____ da igreja é o _____ da cidade.
3. Há dois _____ nesta cidade.
4. Os _____ e _____ moças vão ao cinema.
5. À _____, os moços vão ao bar para _____ com os amigos.
6. Na _____ da cidade as casas são _____.

7. Gosto _____ vida _____ desta cidade.

O texto narrativo “Uma cidade pequena” narra a rotina de Ouro Preto, uma cidade interiorana situada no estado brasileiro de Minas Gerais. Neste caso, a atividade propõe ao aluno que complete os espaços com informações extraídas do texto, ou seja, tomando-se como parâmetro os estudos estruturalistas, trata-se de uma atividade de interpretação textual na qual o discente extrai informações do texto e preenche os espaços indicados. Entretanto, para os estudos da linguística aplicada, esse tipo de atividade não pode ser vista como atividade de interpretação textual. Agora procederemos à análise da unidade 15 que por sua vez faz parte do segundo grupo de unidades do LD.

Análise da unidade 15

Diálogo

De papo pro ar!

Seu Miguel: - Se eu fosse você, eu não ficaria aí na beira do rio pescando o dia inteiro.

Toninho: - Por que não?

Seu Miguel: - Porque está errado. O homem precisa ter ambições.

Toninho: - Se o senhor estivesse no meu lugar, o que o senhor faria?

Seu Miguel: - Eu aprenderia um ofício e iria trabalhar na cidade.

Toninho: - E depois?

Seu Miguel: - Depois eu não perderia tempo. Trabalharia dia e noite, juntaria dinheiro, faria um pé de meia, construiria uma casa, teria alguns filhos, um belo automóvel, empregados...

Toninho: - E depois?

Seu Miguel: - Depois de alguns anos, quando eu já tivesse rico, eu tiraria umas férias se iria passear num lugarzinho bem sossegado, sem barulho, sem correria.

Toninho: - E o que o senhor faria aí?

Seu Miguel: - Ora, eu ficaria o dia todo na beira do rio, de papo pro ar, pescando, pescando...

Orações condicionais

Eu não *faria* isto se fosse você.

Se eles *pudessem*, *viriam* aqui.

a. Complete com os verbos nos tempo adequados (Imperfeito do Subjuntivo ou Futuro do Pretérito)

1. (receber / ficar) Se eu _____ uma carta hoje, _____ muito contente.
2. (parar / estudar) Se eles _____ mais em casa, _____ mais para as provas.
3. (dormir / acordar) Se estas crianças _____ mais cedo, _____ mais dispostas.
4. (viajar / permitir) Eu _____ para a Europa este ano se meus negócios o _____.
5. (gostar / aceitar) Ele _____ de dançar com ela se ela _____.

6. (ficar / receber) Nós _____ mais tranquilos se _____ notícias de nossos filhos.
7. (ser / ter) Minha vida _____ mais fácil se eu _____ um salário maior.
8. (falar / ouvir) Se você _____ mais alto, ele a _____.
9. (gostar / ajudar) Se ela _____ aqui conosco, ela nos _____.
10. (gostar / conhecer) Você com certeza _____ dele se o _____.

Essa unidade não possui uma estrutura semelhante às analisadas anteriormente. Nela, há apenas um diálogo, permanece o Texto Narrativo e são incorporadas às seções Contexto e Intervalo. No diálogo “De papo pro ar”, o aluno aprende o significado da expressão que lhe dá nome mas, como nos diálogos anteriores, o foco é o trabalho com a competência linguística. Os conteúdos gramaticais trabalhados a partir dele mesmo são as orações condicionais. A atividade, assim como as das unidades anteriores, se resume a fornecer verbos para que o aluno conjugue completando os espaços vazios.

Contexto

O gato e a barata

A baratinha velha subiu pelo pé do copo quase cheio de vinho, que tinha sido largado a um canto da cozinha, desceu pela parte de dentro e começou a lambiscar o vinho. Dada a pequena distância, que nas baratas vai da boca ao cérebro, o álcool lhe subiu logo a este. Bêbada, a baratinha caiu dentro do copo. Debateu-se, bebeu mais vinho, ficou mais tonta, debateu-se mais, bebeu mais, tonteou mais e já quase morria quando deparou com o carão do gato doméstico que sorria de sua aflição, no alto do copo.

- Gatinho, meu gatinho – pediu ela –, me salva, me salva. Me salva que assim que eu sair eu deixo você me engolir inteirinha, como você gosta. Me salva.

- Você deixa mesmo eu engolir você? – disse o gato. –

Me salva! – implorou a baratinha. – Eu prometo.

O gato virou o copo com uma patada, o líquido escorreu e com ele a baratinha que, assim que se viu no chão, saiu correndo para o buraco mais perto, onde caiu na gargalhada.

- Que é isso? – perguntou o gato. – Você não vai sair daí e cumprir sua promessa? Você disse que deixava eu comer você inteira.

- Ah, ah, ah! – ria então a barata, sem poder se conter. – E você é tão imbecil a ponto de acreditar na promessa de uma barata velha e bêbada?

Millor Fernandes. Fábulas Fabulosas.

1. me salva – Emprego popular. Forma de imperativo de 2ª pessoa do singular (tu), empregado em lugar da 3ª pessoa (salva-me você)
2. me salva – Português popular, com o pronome complemento me colocado no início da oração. Forma correta: salva-me.

A. Enumere as ações da baratinha:

1. A baratinha subiu pelo pé do copo.
2. A baratinha desceu pela parte de dentro
3. _____

B. Enumere as ações do gato:

1. O gato sorria alto do copo.
2. _____

C. Diga de outra forma e depois empregue três destas palavras em orações:

1. Lambiscar - _____
2. Debater-se - _____
3. Deparar - _____
4. Escorrer - _____
5. Cair na gargalhada - _____
6. Conter-se - _____

Na seção Contexto, explora-se uma fábula escrita por Millor Fernandes. O trabalho feito a partir dela é um trabalho de interpretação textual mas, ainda assim a gramática normativa não é deixada de lado, uma vez que se propõe em uma das atividades em que o aluno empregue três das palavras presentes na atividade em orações.

Intervalo

Estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

O homem sério que contava dinheiro parou
O faroleiro que contava vantagem parou
A namorada que contava as estrelas parou
Para ver, ouvir e dar passagem

A moça triste que vivia calada sorriu
A rosa triste que vivia fechada se abriu
E a meninada toda se assanhou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

Estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida
Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou
Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou
A moça feia debruçou na janela
Pensando que a banda tocava pra ela

A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu
A lua cheia que vivia escondida surgiu
Minha cidade toda se enfeitou
Pra ver a banda passar cantando coisas de amor

Mas para meu desencanto
O que era doce acabou
Tudo tomou seu lugar
Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto
Em cada canto uma dor
Depois da banda passar
Cantando coisas de amor
Depois da banda passar
Cantando coisas de amor

Mas para meu desencanto
O que era doce acabou
Tudo tomou seu lugar
Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto
Em cada canto uma dor
Depois da banda passar
Cantando coisas de amor
Depois da banda passar
Cantando coisas de amor

Responda:

1. Como estava a cidade antes da banda passar?

2. O que o homem sério estava fazendo antes da banda passar? E a namorada? E o faroleiro?

3. Quando a banda estava passando o que fez a menina? E a moça triste, o velho fraco, a moça feia, a lua cheia, a rosa? O povo?

4. O que aconteceu depois que a banda foi embora?

Na seção “Intervalo”, trabalha-se uma música do cantor Chico Buarque, uma forma de levar o aluno a conhecer um pouco mais da cultura brasileira. Nessa seção, o trabalho com gramática normativa cede espaço à interpretação textual. Assim, é possível que o estudante amplie o seu leque de conhecimentos que até então estavam restritos à estrutura gramatical. O conhecimento cultural também faz parte do aprendizado de outra língua, uma vez que uma língua não é composta apenas de regras atreladas à gramática normativa, pois se assim o fosse a língua não seria um organismo vivo que evolui constantemente.

Texto narrativo

O carnaval

A maior festa popular brasileira e mundialmente conhecida é, sem dúvida, o carnaval. Este dura, oficialmente, os três dias que antecedem o início da Quaresma, ou seja, domingo, segunda-feira, terça-feira, esta chamada também de terça-feira gorda. Mas na realidade o carnaval começa já na noite de sábado e só termina na manhã de quarta-feira de cinzas.

Alegria ou ilusão? Muito se tem falado do carnaval brasileiro. O poeta diz na música:

“A gente trabalha o ano inteiro, por um momento de sonho, pra fazer a fantasia do rei, de pirata ou jardineira, e tudo se acabar na quarta-feira.”

A tradição desta festa vem desde os tempos da guerra do Paraguai. No começo era o entrudo, festa de origem européia. Usavam-se água, farinha de trigo e polvilho para as brincadeiras de que participavam fazendeiros, peões, brancos e negros. Com o tempo, devido a excessos, o entrudo foi proibido em algumas cidades.

Tentou-se, então, transformar as festas de rua em bailes de salão. O primeiro foi no Rio de Janeiro, em 1840.

A primeira manifestação popular, como conhecemos hoje, foi o cordão do “Zé Pereira” (nome muito comum no Brasil), iniciado em 1846, que a partir das 22 horas do sábado saía pelas ruas da cidade, com bumbos e tambores, fazendo um barulho ensurdecedor.

Depois dos cordões vieram os corsos, em enorme desfile de carros, muitos com capota de lonas abaixadas, levando foliões fantasiados, muito confete, muita serpentina e alegria. Os corsos ficaram famosos em todo o país e mesmo as pequenas cidades do interior costumavam fazê-lo. Hoje já não existem.

Várias cidades brasileiras mantêm, por tradição, um carnaval de rua, com manifestações bem características. Em Salvador, na Bahia, por exemplo, o Trio Elétrico, um caminhão muito iluminado e lento tocando músicas carnavalescas num volume de som infernal, é seguido pela multidão fantasiada ou não, dança e brinca na maior confusão. Em Recife, o frevo, ritmo popular muito agitado, é dançado alegremente pelas ruas.

Com o passar dos anos o carnaval de rua, exceto pelas manifestações tradicionais como as de Recife e Salvador, deu lugar ao carnaval de salão. Do primeiro resta apenas, praticamente, o desfile das escolas de samba, certamente o que há de mais lindo e espetacular nos festejos carnavalescos.

Embora haja desfiles em várias cidades brasileiras, o Rio de Janeiro é, sem sombra de dúvida o grande cenário. As escolas de samba cariocas nasceram no morro. A primeira surgiu em 1929. Compositores, instrumentistas e dançarinos uniam-se para desfilar. As mulheres saíam vestidas de baianas e os homens com roupa colorida, camisa listrada e chapéu de palha, a indumentária típica do malandro carioca.

Só em 1952 as escolas começaram a organizar-se realmente. Hoje, o samba desce o morro e “pede passagem” para entrar na avenida. O espetáculo é quase indescritível. Ao som da batucada, dezenas de milhares de pessoas, de todas as idades, operários, comerciários, velhas cozinheiras, arrumadeiras, estudantes, costureiras, desocupados, sambando, invadem a

cidade, transformados em reis, rainhas, índios, generais, damas antigas, numa grande festa colorida de cetim, plumas e lantejoulas. É o mundo de sonho e fantasias que, depois de um ano de ansiosa preparação, desfila sob os aplausos do público.

O Rio pára nesses três dias para viver o carnaval. Na quarta-feira tudo é apenas uma lembrança. Os operários voltam para as suas máquinas, as cozinheiras para seu fogão, os comerciários para seu balcão. Mas, enquanto se espera o resultado do julgamento, já se pensa no desfile do próximo ano.

A. Responda

1. Quando têm lugar os festejos de carnaval?

2. O que era o entrudo?

3. Como surgiram os bailes de salão?

4. Quais são as manifestações principais do carnaval de rua?

5. O que é “Zé Pereira”?

6. O que substitui a água e a farinha de tempo entrudo?

7. De onde vieram as escolas de samba?

8. De que maneira os elementos das escolas de samba manifestam o seu mundo de ilusão?

9. Explique a expressão: “o samba de passagem”.

10. Você já assistiu a um carnaval brasileiro? Qual a sua opinião sobre ele?

No texto narrativo, o narrador-observador conta a história do carnaval e assim como na seção anterior o trabalho com a gramática normativa não é proposto. Mais uma vez é possibilitado ao aluno conhecer mais a cultura do Brasil, através de uma festa típica de nosso país, mas é importante que não esqueçamos que, embora haja o trabalho com textos no viés da interpretação textual, esse tipo de atividade é minoritário no LD *Falando... lendo... escrevendo*: português: um curso para estrangeiros.

3.3 Análise do LD *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*

Na análise do LD *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, de autoria de Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim e Susanna Florissi, a versão analisada é datada do ano de 2009. Vale ressaltar que esse livro não foi lançado no referido ano, trata-se de uma reedição. Esse LD é composto por vinte unidades, das quais serão analisadas três na íntegra, bem como na análise do LD anterior. O livro em análise no momento está dividido em cinco grupos, cada um composto por quatro unidades, a escolha de

três unidades se justifica, pois pelo fato de haver cinco grupos no livro. As unidades pertencentes a tais grupos não são idênticas em sua estrutura, há unidades iguais, porém algumas diferem.

Grupo 1 – Unidade 1

APRENDA

Cumprimentos:

- Bom dia! Prazer em conhecê-lo!
 - Boa tarde!
 - Boa noite!
 - Tudo bem, obrigado.
 - Tchau!
- Muito prazer!
 - Olá como vai?
 - Oi, tudo bem?
 - Até amanhã! Até logo!

Dias da semana

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

segunda –feira, terça-feira, quarta – feira, quinta –feira, sexta – feira, sábado e domingo
(fim de semana)

O Alfabeto

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

Na seção “aprenda”, o foco é levar o aluno a conviver com situações comunicativas do cotidiano, bem como tomar conhecimento de informações relevantes para o aprendizado da nova língua. Entre as temáticas trabalhadas nessa seção estão: os cumprimentos, os dias da semana, o alfabeto, dentre outros, levando assim o aluno a desenvolver habilidades comunicativas. Nesta seção, ao passo que o aluno estuda as apresentações e o alfabeto da língua portuguesa, também se trabalha a compreensão auditiva, pois existem partes do livro que a imagem de uma espécie de saída de som, indica que naquele trecho há uma audição e com as partes destacadas há essa gravura sinalizando o momento de escuta.

ESTUDO DE...

AFIRMATIVA
O menino brasileiro brinca muito.
NEGATIVA
O menino brasileiro não brinca muito.
INTERROGATIVA
O menino brasileiro brinca muito?

O	- ARTIGO
Menino	-SUBSTANTIVO
Brasileiro	-ADJETIVO
Não	-ADVÉRBIO
Brinca	- VERBO
Muito	-ADVÉRBIO

O UM	A UMA
OS UNS	AS UMAS

Nessa seção, mais uma vez ganha espaço a compreensão auditiva, mas o foco a ser explorado são as classes gramaticais como artigos, verbos e frases afirmativas e negativas, entretanto não há uma apresentação de conceitos destes conteúdos apenas amostragens dos mesmos seguidas de exemplos do emprego destas classes.

ENFOQUE

Eu e minha família

Muito prazer! Meu nome **é** Adachi e **sou** japonês. Minha família **não é** toda japonesa. Eu **tenho** dois filhos lindos. Minha primeira filha **é** japonesa. O nome dela **é** Ayoko. Ela **é** muito tímida, **tem** sete anos. Meu segundo filho **é** brasileiro. O nome dele **é** Fernando. Ele **é** do signo (de) Escorpião e nasceu em novembro. Fernando **tem** um ano e **é** extrovertido. Minha esposa **é** muito alegre. **Somos** uma família muito feliz. Agora **estamos** no Brasil e **temos** uma casa muito grande. **Estou** feliz em trabalhar aqui e minha esposa **está** contente em aprender um novo idioma.

Pronomes pessoais

EU sou Adachi. **VOCÊ** é um aluno de português. Minha esposa (**ELA**) é alegre. Fernando (**ELE**) é brasileiro. **NÓS** somos uma família bonita. **VOCÊS** estão conhecendo a nossa família. Minha esposa e minha filha (**ELAS**) são japonesas. Fernando e meu amigo Paulo (**ELES**) são brasileiros.

1 Estude a página 10 e preencha os espaços com os verbos TER, SER e ESTAR:

O nome dela _____ Mary e _____. Americana. Ela _____ 19 anos e _____ estudante. _____ muito alegre e inteligente. _____ no Brasil há 3 meses e _____ contente em viver aqui. _____ solteira e seus pais _____ nos Estados Unidos. Ela _____ duas irmãs. Uma _____ 17 anos e _____ no Canadá. A outra _____ 21 anos e _____ na Espanha. As duas _____ estudantes e _____ solteiras também.

Na seção “ênfase”, a ênfase dada é a gramática normativa, mas também existem momentos onde a compreensão auditiva continua sendo

trabalhada, porém existe também o trabalho com a oralidade. O destaque é para o trabalho com os verbos *ter*, *ser* e *estar* e os pronomes pessoais. Estes conteúdos são apresentados através de dois textos, no caso do verbo *ser* há um texto escrito que também é escutado e este, por sua vez, retrata a vida de Adachi, um imigrante japonês que veio morar no Brasil. No caso dos pronomes, há outro texto, não acompanhado de áudio, onde esse imigrante fala sobre sua família.

Não há propostas de atividades contemplando os pronomes. Ao longo de toda a unidade as atividades estão voltadas para o trabalho com os verbos *ter*, *ser* e *estar*. Há os mais diversos tipos de atividades: com imagens, textos, preencher espaços, mas todas remetem ao uso do verbo *ter*, *ser* e *estar*. Na atividade que exemplifica o trabalho com esses verbos, a abordagem dada a mesma é a tradicional, cuja proposta é executada através do preenchimento de espaços vazios. Nesse caso, o livro propõe que o aluno recorra a página 10 onde há um quadro com alguns verbos conjugados e assim responda a atividade, este quadro por sua vez é a seção denominada gramática.

PSIU

FAMÍLIA

AVÔ/AVÓ
NETO/NETA
CUNHADO/CUNHADA
PAI/MÃE
SOGRO/SOGRA
TIO/TIA
IRMÃO/IRMÃ
MARIDO/ESPOSA
FILHO/FILHA
SOBRINHO/SOBRINHA
PRIMO/PRIMA

A seção *psiu*, que ocorre ao longo de toda a obra, visa a trabalhar o vocabulário, objetivando assim desenvolver a competência léxica do aluno. Não há uma progressão temática nesta seção, pois se trabalham léxicos das mais diversas áreas que nem sempre tem a ver com o tema da unidade.

GRAMÁTICA

PRESENTE DO INDICATIVO REGULARES

EU TRABALHO	ESCREVO	ASSISTO
VOCÊ TRABALHA	ESCREVE	ASSISTE
ELE/ELA TRABALHA	ESCREVE	ASSISTE
NÓS TRABALHAMOS	ESCREVEMOS	ASSISTIMOS
VOCÊS TRABALHAM	ESCREVEM	ASSISTEM
ELES/ELAS TRABALHAM	ESCREVEM	ASSISTEM

OBSERVAÇÃO: o pronome TU é usado em algumas regiões do Brasil;
o pronome VÓS é usado em textos mais antigos.

TU TRABALHAS	ESCREVES	ASSISTES
VÓS TRABALHAIS	ESCREVEIS	ASSISTIS

IRREGULARES

CONSEGUIR	DORMIR	ESTAR	FAZER	IR	PÔR
EU CONSIGO	DURMO	ESTOU	FAÇO	VOU	PONHO
VOCÊ CONSEGUE	DORME	ESTÁ	FAZ	VAI	PÕE
ELE/ELA CONSEGUE	DORME	ESTÁ	FAZ	VAI	PÕE
NÓS CONSEGUIMOS	DORMIMOS	ESTAMOS	FAZEMOS	VAMOS	POMOS
VOCÊS CONSEGUEM	DORMEM	ESTÃO	FAZEM	VÃO	PÕEM
ELES/ CONSEGUEM ELAS	DORMEM	ESTÃO	FAZEM	VÃO	PÕEM

TU CONSEGUES	DORMES	ESTÁS	FAZES	VAIS	PÕES
VÓS CONSEGUIS	DORMIS	ESTAIS	FAZEIS	IDES	PONDES

[...]

ATENÇÃO

1 PARA A FORMA NEGATIVA, BASTA ACRESCENTAR NÃO ANTES DO VERBO

- 1 ALGUNS VERBOS MUDAM A ORTOGRAFIA NA ESCRITA:

DIRIGIR – eu dirijo

CONHECER – eu conheço

Essa seção conta apenas com alguns verbos conjugados e a sinalização de como construir frases afirmativas e negativas, retomando assim o que fora mostrado no início da unidade e há informações também sobre mudanças na grafia de alguns verbos.

GRUPO 3 – Unidade 9

APRENDA

ALUGANDO UMA CASA – NA IMOBILIÁRIA

C = corretor S= Sílvio

C: Bom dia, posso ajudá-lo?

S: Bom dia, estou procurando uma casa para alugar.

C: Em que zona o senhor gostaria de alugar?

S: Na Zona Sul, de preferência num lugar de fácil acesso, perto de alguma estação de Metrô. Se for possível, numa região bem servida.

C: Que tipo de casa está procurando?

S: Tem que ter no mínimo três dormitórios, um deles suíte. A cozinha pode ser pequena, mas a sala de visitas e a sala de jantar devem ter um tamanho razoável.

C: Então acho que vai gostar dessa aqui. Tem três dormitórios com uma suíte, sala de visitas, sala de jantar e cozinha grandes. Tem também lavanderia e dependências de empregada.

S: E garagem?

C: Naturalmente. Tem uma garagem para dois carros [...]

Na unidade 3, parte integrante do grupo 9 as seções presentes são as seguintes: “aprenda”, “estudo de...”, “ênfoque”, “psiu” e “história”. Na primeira seção, a saber, “Aprenda”, além de trabalhar a compreensão auditiva, busca-se levar o aluno a conhecer os procedimentos necessários ao alugar uma casa, situação esta que retrata uma possibilidade real na vida deste estudante. Não são abordados temas gramaticais.

ESTUDO DE...

ADVÉRPIO DE LUGAR

Exemplos

Vá adiante! Eu sigo logo atrás.

O jogo está acontecendo dentro do estádio.

O sítio fica longe daqui.

abaixo, acima, adiante,
além

ali, aqui, cá, atrás, dentro,

fora, lá, perto, longe, etc.

LOCUÇÃO ADVERBIAL DE LUGAR

à esquerda, à direita, de longe, de perto, para dentro, por aqui, etc.

LOCUÇÃO PREPOSITIVA DE LUGAR (sempre seguida por uma preposição)

perto de, antes de, dentro de, fora de, à esquerda de, à direita de, longe de, em cima de, embaixo de, na frente de, atrás de, etc. [...]

Enquanto na seção anterior não há o trabalho com a gramática normativa, nessa, em contrapartida, o foco é justamente esse trabalho, a categoria gramatical explorada é o advérbio, mas não há para o mesmo uma definição apenas exemplos de advérbios e locuções, bem como frases onde tais advérbios são empregados.

ENFOQUE

JOGO DOS ADVÉRBIOS

Trabalhe em grupos: o jogo consiste em completar as frases que vocês ouvirão no áudio, com os advérbios que estudamos na p.82 (Estudo de...). Ganha o ponto quem completar primeiro a frase com um advérbio adequado.

Na seção “ênfoque” segue o trabalho com advérbios, assim como na unidade anterior, há uma diversidade de atividades que têm como fim o trabalho com esta categoria morfológica.

PSIU

LOUÇAS e TALHERES

Bandeja

Bule

Copo / Taça

Prato: fundo / raso / de sobremesa

Pires

Talheres: faca / colher / garfo

Travessa / sopeira / vasilha

Xícaras de café / chá...

A seção “psiu”, assim como nas unidades anteriores, fornece uma lista de palavras para que o aluno possa agregar ao seu vocabulário.

HISTÓRIA

Do descobrimento à independência

Pedro Álvares Cabral chegou a Bahia de Todos os Santos em 1500, porém muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras através do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado entre Espanha e Portugal.

Os colonizadores impuseram seu domínio sobre as populações indígenas e comercializaram pau-brasil, madeira utilizada para tingimento. O perigo dos franceses se apoderarem do Brasil precipitou sua colonização definitiva. A exploração do pau-brasil foi substituída pelo açúcar, usando-se inicialmente mão-de-obra indígena. A grande sensibilidade dos indígenas as enfermidades transmitidas incentivou a decisão portuguesa de usar mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas das colônias. [...]

Na seção história, a história do Brasil é retratada em partes. Em cada unidade do grupo, fala-se um pouco sobre a história do país, na unidade analisada essa história é retratada, através de um texto que traça a história do Brasil desde o descobrimento até a sua independência.

GRUPO 5 – Unidade 17

CURIOSIDADES

A Língua Portuguesa

Conhecendo um pouco sobre a língua portuguesa

Para falar da presença da língua portuguesa no mundo, faremos um pequeno passeio pelas suas origens, o que nos ajuda a perceber as distinções que se estabelecem entre línguas de famílias tão distintas: aquela do grupo românico e esta do grupo mamalio-polinésio.

A língua portuguesa originou-se do latim, que era a língua oficial do Império Romano. A península Ibérica (que corresponde, hoje, a Espanha e Portugal) foi uma das províncias dominadas pelos romanos, que levavam sua língua para as regiões conquistadas.

A língua latina apresentava basicamente duas formas: o latim clássico ou culto, usado pelas pessoas cultas e pela classe dominante, e o latim popular ou vulgar, empregado pelo povo em geral: comerciantes, soldados, etc. [...]

A unidade 17 pertencente ao grupo 5, é estruturada do seguinte modo: “curiosidades”, “gente e cultura brasileira”, “ênfase”, “psiu”, “amplie seu vocabulário”. Na seção “curiosidades”, há um texto que dá conta da origem e evolução da língua portuguesa, levando, assim, o aluno a conhecer a história da língua que ele começa a aprender. Ao longo das unidades, por meio desta seção, o aluno aprende ainda sobre os demais países de língua portuguesa, de modo mais superficial, uma vez que a variante brasileira é predominante na obra.

GENTE E CULTURA BRASILEIRA

[...] O CAIPIRA

De um modo geral, é quem mora no interior de São Paulo e Minas Gerais, vivendo de cultivar a roça. Planta principalmente o milho, do qual fabrica o fubá, mas também retira a palha para o chapéu e cigarro. Seus modos rústicos, herdados da convivência com os índios, provocavam desdém quando visitava a cidade. Tem mais de setenta sinônimos, a maior parte deles pejorativos, como jeca, capiau, matuto e pé-duro. [...]

Na seção “gente e cultura brasileira” são abordadas desde figuras tipicamente brasileiras até nomes da literatura e da música nacionais. Na unidade analisada, são retratados o caipira, o gaúcho, o sertanejo e o caboclo, há pequenos textos que retratam, de modo breve, esses personagens e dão conta tanto de sua composição até os seus costumes.

ENFOQUE

SONHAR NÃO CUSTA NADA! OU QUASE NADA...

Paulinho Mocidade/ Dico da Viola/ Moleque Silveira

Sonhar não _____ nada

O meu sonho é _____ real

_____ nessa magia

Era tudo que eu _____

Para esse carnaval

Deixe a sua _____ vagar

Não custa _____ sonhar

Viajar nos _____ do infinito

Onde tudo é mais _____

Nesse mundo de _____

_____ o sonho em realidade

E sonhar com a _____
E sonhar com o _____ no chão
Estrela de luz
Que me conduz
Estrela que me faz sonhar
Amor, sonhe com os _____
Não se _____ pra sonhar
Eu sou a _____ mais bela
Que _____ o teu sonho
Te _____ por te amar
Vem nas _____ do Céu
Vem na lua de mel
Vem me querer

Vamos falar um pouco mais sobre música, aproveitando para estudar a REGÊNCIA NOMINAL. Os adjetivos usados nessas frases vêm sempre acompanhados por uma preposição. Que preposição será essa? Complete as frases abaixo:

1. Gostaria que os shows musicais fossem **acessíveis** _____ todas as pessoas.

2. A pintura é **agradável** aos olhos: a música, _____ ouvido.

3. _____ tipo de música você é **fanático**?

4. Esta música é **diferente** _____ qualquer gênero musical.

5. Esta canção é **idêntica** _____ que ouvi no meu país, uma vez

6. Ele se diz **entendido** _____. Será que é mesmo?

7. Saber apreciar uma música é **essencial** _____ se ter uma vida psicologicamente equilibrada.

8. Marcelo é **hábil** _____ músicas românticas.

9. Elas estão **habitadas** _____ ouvir diferentes gêneros musicais.

10. Acho que esta música deveria ser censurada. Eu considero imprópria _____ menores.

Nessa seção , assim como nas demais unidades o trabalho é voltado para os conteúdos gramaticais, mas esse trabalho se dá, como já dito anteriormente, das mais diversas formas, não apenas de modo mecânico, embora existam também atividades com um formato mais tradicional como é o caso da escolhida pra exemplificar o trabalho realizado nesta seção.

PSIU

DOCES BRASILEIROS

BEIJINHO
BRIGADEIRO
CACADA
CARAU

GOIABADA
MARMELADA
OLHO-DE-SOGRA
PAÇOCA
PAMONHA
PÉ-DE-MOLEQUE
PUDIM DE LEITE CONDENSADO
QUINDIM...

Essa seção assim, como nas unidades anteriores, fornece uma lista de palavras para que o aluno possa agregar ao seu vocabulário.

AMPLIE SEU VOCABULÁRIO

Bahia, as razões do sucesso

O estado é hoje um exemplo do quanto vale a pena investir em infraestrutura turística. Diante do sucesso da Bahia como grande e crescente pólo turístico do Brasil, a reação mais apressada é sempre a mesma: também, com tudo aquilo que Deus deu pra eles... Bem, vamos reconhecer, Deus na Bahia não economizou graças. Na costa, são mil quilômetros de um Atlântico morno e suave, mais de cem ilhas, praias tão incontáveis que a cada dia aparece uma nova. Na capital, um Centro Histórico que é Patrimônio da Humanidade, um museu de arte sacra e igreja que são tesouros barrocos. No povo, festas, muitas festas, muitos deuses e, conseqüentemente muita liberdade. [...]

Já a seção “amplie seu vocabulário” traz textos para que o aluno leia e através do desenvolvimento da competência leitora seja também capaz de enriquecer o seu vocabulário. Para esse texto não há propostas de atividades nem de interpretação textual nem de cunho gramatical.

Após analisar os dados contidos nos dois LD escolhidos, a nossa hipótese se confirma ao percebermos que o LD mais antigo é fiel aos princípios estruturalistas e que o mais recente está amparado na LA. Isto não quer dizer que o LD mais recente não trabalhe também objetivando desenvolver a competência gramatical, mas, mesmo havendo este trabalho, o mesmo não é predominante, é apenas parte dos mecanismos usados para abordar as temáticas trabalhadas. Em contrapartida, o primeiro LD analisado é estruturalista em sua essência, ainda que existam alguns poucos momentos de trabalho com a compreensão leitora e raros momentos de exploração da compreensão auditiva.

As próprias autoras dos LDs analisados já dão indícios da corrente teórica que seguem. As autoras Emma Lima e Samira Lunes da primeira obra analisada afirmam categoricamente que se trata de uma obra estruturalista, cujo foco é a gramática normativa. No prefácio do LD as autoras afirmam que:

As noções gramaticais aparecem de maneira concreta e concisa, inseridas no corpo dos textos principais de cada unidade ou sob forma de pequenos diálogos, vivos e rápidos. A progressão é ativa, porque foi orientada, não só pelo nível de dificuldade, mas também pela urgência e necessidade do problema gramatical. O verbo e sua regência são desenvolvidos lenta, firme e constantemente.

Grande número de exercícios estruturais, de complementação, repetição, substituição e transformação, além de exercícios de redação dirigida e livre, foram elaboradas a fim auxiliarem na fixação de estruturas gramaticais. (LIMA e LUNES, 1981)

Como se pode notar nas palavras das próprias autoras, o LD criado pelas mesmas segue a vertente estruturalista. Essa realidade é perceptível a partir da abordagem dada à gramática normativa ao longo da obra, bem como o modo como os conteúdos são trabalhados. Em contrapartida, a segunda obra analisada, mesmo tendo momentos onde o trabalho com a gramática normativa aconteça, não a tem como foco posto que ela seja parte integrante da obra sem ser seu centro, como na anterior.

Na segunda obra analisada, as autoras deixam claro já na apresentação que se trata de uma obra comunicativa fato que se confirma ao longo da obra quando se percebe que não apenas a competência gramatical é explorada, mas se trata de uma obra na qual o aluno tem a possibilidade de desenvolver as quatro habilidades, a saber, falar, ouvir, ler, escrever. Nas palavras das autoras, o LD é definido do seguinte modo:

[...] um livro feito [...] para você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa.

Você vai encontrar, no decorrer das vinte unidades, as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais e muito vocabulário útil a situações diversas: no trabalho, em casa, na rua, em restaurantes etc.

Um pouco da história, cultura e sociedade brasileiras faz parte deste livro, elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO. [...] (PONCE; BURIM, FLORISSI, 2009)

Em suma, a partir das análises concluímos que tanto o estruturalismo quanto a LA se fizeram presentes nas obras analisadas e tais correntes teóricas presentes nas obras analisadas refletem no ensino de PLE. Assim, é sabido que o ensino de línguas, assim como o ensino das mais diversas disciplinas conta com professores que adotam as metodologias mais diversas. Partindo deste princípio percebemos que no ensino de PLE existem docentes que se amparam na LA para que sua aula seja comunicativa, assim como existem aqueles que aderem uma postura mais tradicional, refletindo sua postura na sala de aula, isto é, trazendo para a aula o ensino de PLE cuja língua é vista como regras da gramática normativa.

Considerações Finais

Ensinar uma LE significa ensinar mais que nomenclaturas, vocábulos, sons e regras de concordância. O ensino de nova língua traz ao que ensina a oportunidade de colocar diante do outro um novo mundo, bem como traz ao que aprende o fascínio de descobrir um novo mundo se descortinando diante dos seus olhos. Ao longo desta pesquisa, abordamos as teorias usadas para construir um LD de PLE, mas essa abordagem ganha mais sentido ao entendermos que o interesse por essa abordagem nasceu justamente a fim de que entendêssemos caminhos e possibilidades novas e úteis que viabilizassem o aprendizado de uma LE.

A análise de dois LDs de PLE se justificou nesta pesquisa justamente por entendermos o LD como uma ferramenta útil ao ensino/aprendizagem de qualquer língua, mais que uma ferramenta útil, esse recurso é o sim mediador do ensino/aprendizagem de uma língua. Muitas vezes o professor se limita a usar somente o LD em sala de aula, há educadores que o usam, mas com outros complementos. Entretanto, independentemente da forma como é utilizado, ele sempre se faz presente nas salas de aula e fora dela, já que geralmente é a ele que o aluno recorre para sanar suas dúvidas quando não lhe é possível recorrer ao educador.

Para dedicar uma pesquisa ao estudo de LD, independente do número de LD escolhido, é preciso que antes se reflita e entenda que para que o LD chegasse a sua configuração final muitos foram os processos e os ideais embutidos em tal produção. Compreender esse material em suas mais variadas particularidades implica conhecer ou, pelo menos, tentar conhecer os processos necessários para que chegasse ao seu estágio final.

A produção de um LD exige, antes de tudo, que se conceba o público alvo ao qual se destina, no caso dos LDs analisados nesta pesquisa o público alvo são estrangeiros que por alguma razão vão viver em países onde se tem a língua portuguesa como língua materna, vale ressaltar que no caso destas obras a variante refletida é a brasileira. Assim, além de viabilizar o aprendizado do PLE por parte destes estudantes, as obras também fornecem informações que conduzem o aluno a alargar o seu conhecimento sobre o Brasil, não

apenas curiosidade pequenas, mas é possível que o aluno conheça também a cultura, a literatura e até mesmo figuras tipicamente brasileiras.

Além de conhecer o público-alvo ao qual se destina um LD, é preciso que se compreenda também que teoria rege a sua construção e também como o ato de ensinar, bem como o de aprender são concebidos na obra. Não é viável selecionar um material que objetiva viabilizar o ensino-aprendizagem de uma LE sem levar em consideração esses aspectos envolvidos em sua elaboração, uma vez que será ele o principal aliado nesse processo, quando não o único. A busca por um material que auxilie no processo de ensino-aprendizagem não pode ser feita de modo descuidado nem displicente, é necessário que se olhe para esse material com cautela para que este de fato cumpra o fim ao qual se destina.

Em suma, para que um livro seja adotado é preciso mais que um gosto particular daquele que o escolhe, faz-se necessário analisar, avaliar o material que se quer adotar. É preciso antes que se conheçam as teorias subjacentes aos conteúdos, uma vez que as mesmas são capazes de orientar o professor em sua prática e até mesmo induzir outros a mudarem posturas e a reavaliarem conceitos dantes presentes. A busca por perceber as teorias linguísticas presentes, e se estas perduram ou não no LD de PLE, se deu por acreditarmos que essa percepção é fundamental não apenas para se adotar um LD para nortear o ensino da referida da língua, mas também para perceber as mudanças e adequações pelas quais este ensino necessita experimentar.

Esta pesquisa não se encerra com o término deste texto, uma vez que se trata de um tema amplo e que pode ser largamente discutido, por conta disto não se pode ter a pretensão de tornar tal temática estanque. Há o anseio de dar prosseguimento a esta pesquisa ainda trabalhando com LD de PLE, porém fazendo uma interface com LD de espanhol como língua estrangeira. Esta perspectiva futura é, na realidade, um reflexo do gosto que tomamos por pesquisar o PLE e uma busca de relacionar esta língua com a língua espanhola por serem línguas próximas e por conta dessa proximidade, temos o intuito de mostrar também as diferenças que as tornam singulares, mesmo diante de tantas semelhanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BOAS, Carlos Henrique Souza Vilas; VIEIRA, Dark dos Santos; COSTA, Ivana Mara Ferreira. Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira. Salvador: Escola de Administração do Exército. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf>>. Acesso em 22/03/2013

CARBONI, Florenci. **Introdução à Linguística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CONEJO, Cássia Rita. O estruturalismo e o ensino de línguas. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1233-1244.

CORACINI, Maria José R. Faria. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, Maria José (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ed: Campinas. Pontes, 1999.

COSTA, Marco Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: contexto, 2008.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de Português como Língua Estrangeira. In: ZOPPI FONTANA, Mônica Graciela (org). **O português do Brasil como língua transnacional**: Campinas. Editora RG, 2009.

_____. **Mercado de línguas: a instrumentalização do Português como Língua Estrangeira**. Campinas: Editora RG: 2010.

FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento. **Linguística de corpus e autenticidade de livros didáticos: o caso do português como língua estrangeira (PLE)**. São Paulo: PUC, 2010. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/docs/21_02_11/DISSERTACAO_Telma_FINA_L_frente_verso.pdf>> acesso em: 22 de julho de 2013.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**: Editora IBPEX. Curitiba, 2008.

FORST, Gabriele. **Falando... Lendo... Escrevendo: português: um curso para estrangeiros: novo manual do professor**. São Paulo: EPU, 1989.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GARGALLO, Isabel Santos. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

ILARI, Rodolfo. Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; LUNES, Samira A. **Falando... lendo... escrevendo: português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1981.

LOBATO, Jesús Sánchez; MARÍN, Francisco Marcos. **Linguística Aplicada: Editorial Síntesis, S. A. Madrid: España, 1991.**

MARÍN, Francisco Adolfo Marcos. Aportaciones de Lingüística Aplicada. In: LOBATO, Jesús Sanchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Primera edición. Sociedad General Española de Librería, S. A.: Madrid: 2004.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras; Tradução Marco Marcionilo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F.; Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

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

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; FURTOSO, Viviane Bagio. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas escolhas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Modelo fractal e aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

PONCE, Maria Harumi de; BURIM, Silvia Andrade; FLORISSI, Susanna. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação. 8ª Ed.** São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis. In: DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas escolhas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, Francisco Borges da. Contribuições linguísticas: dos estudos saussurianos aos estudos modernos. Travessias ED. 03 ISSN 1982-5935. Educação, Cultura e Arte. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52147655/CONTRIBUICOES-LINGUISTICAS>>
Acesso em: 22/04/2013

SILVEIRA, Regina Célia P. da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, Regina Célia P. da. (Org.). **Português Língua Estrangeira: perspectiva:** São Paulo. Cortez, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 1ª ed: Campinas. Pontes, 1999.

STERNFELD, Liliana. Materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org). **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira:** 2ª ed. Campinas. Pontes, 2009.

TAVARES, Ana. **Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira:** manuais de iniciação. Lisboa. LIDEL, 2008