

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

FILIFE WANDERLEY MISTURINI

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS:
REFLEXÕES E ANÁLISES A PARTIR DA SOCIOLINGUÍSTICA**

**MANAUS
2015**

FILIFE WANDERLEY MISTURINI

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS:
REFLEXÕES E ANÁLISES A PARTIR DA SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras - Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Frantomé Bezerra Pachêco

**MANAUS
2015**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M678I Misturini, Filipe Wanderley
O livro didático de português para estrangeiros: reflexões e análises a partir da Sociolinguística / Filipe Wanderley Misturini.
2015
109 f.: 31 cm.

Orientador: Frantomé Bezerra Pacheco
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Livro Didático. 2. Português para Estrangeiros. 3. Português Brasileiro (PB). 4. Variantes Sociolinguísticas. I. Pacheco, Frantomé Bezerra II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FILIFE WANDERLEY MISTURINI

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS:
REFLEXÕES E ANÁLISES A PARTIR DA SOCIOLINGUÍSTICA**

Manaus, 27 de Março de 2015

Banca Examinadora

Prof. Dr. Frantomé Bezerra Pacheco - Presidente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa – Membro
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Maria Luiza de Carvalho Cruz-Cardoso – Suplente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva – Suplente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos que eu tenho recebido.

À UFAM através do PPGL, por ter permitido percorrermos essa maravilhosa etapa.

Ao meu orientador prof. Dr. Frantomé Bezerra Pacheco por ter aceito orientar o meu projeto e por ter conduzido com serenidade e competência o nosso trabalho.

Ao professor Dr. Sérgio Freire, que sempre acreditou em mim.

À professora Dra. Maria Luiza, por todo o incentivo e ensinamentos.

À professora Dra. Claudiana Narzetti, por ter me dado a honra de tê-la como membro da banca examinadora.

À FAPEAM, pela bolsa de estudos.

Aos colegas do Mestrado, em especial a Antonio Vianez.

Aos meus pais, por sempre terem torcido por mim e por terem ficado ao meu lado.

Aos meus avós Francisco Wanderley e Zilma (*in memoriam*) que sorriam comigo a cada vitória.

Aos meus irmãos Carol, Camila e Davi pela torcida.

Aos meus amigos Gustavo Neto, Renato Simões e Ali Assi Filho pelas palavras de incentivo.

A todos os meus alunos do PARFOR que a cada conversa perguntavam como estava o andamento da dissertação.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto de estudo o livro didático de português para estrangeiros. Entendemos que nenhum livro didático é um produto acabado. Há sempre em suas páginas, seus textos e atividades algo a ser conhecido, estudado e investigado. No nosso caso especificamente, escolhemos cinco manuais que traziam em seus títulos e/ou capas a questão do Português Brasileiro e do Brasil como um diferencial de mercado. Todos esses livros foram feitos com uma missão: levar o aluno a aumentar sua proficiência linguística, principalmente em relação à produção oral. Foi a partir dessa ousada proposta de levar o aluno a falar o português brasileiro que surgiram nossas inquietações: o livro estaria, de fato, apresentando a língua portuguesa falada no Brasil? Estaria a gramática sendo apresentada numa visão inovadora ou apenas tradicional? Qual é a visão de língua que norteia esses materiais? A partir disso, precisamos eleger o que exatamente estudar do Português Brasileiro (PB) oral para investigação nos manuais. A partir da leitura de Bagno (2010), elegemos quatro variantes do PB culto contemporâneo: a retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa; o verbo *ter* com sentido de existir; as estratégias de relativização e o verbo *ir* com sentido de direção. Além dessas variantes, foi nosso objetivo analisar os livros através de outras questões as quais foram pontuadas por um programa da UEL (Universidade Estadual de Londrina) chamado ENPFOL (Ensinando Português para Falantes de Outras Línguas: experiência complementar na graduação). As propostas desse programa nos pareceram bastante positivas uma vez que se tratava da preparação de professores para analisar e investigar livros didáticos para mais tarde selecioná-los. Analisamos, assim, outras questões nos nossos livros, tais como aspectos culturais, objetivos e público-alvo, disposição dos diferentes componentes linguísticos, lista de conteúdos e natureza das atividades e contexto. Os resultados revelam que a maioria das variantes investigadas nesses manuais ainda reflete uma visão de língua tradicional e distante do Português Brasileiro culto contemporâneo falado.

Palavras-chave: Livro didático. Português para estrangeiros. Português brasileiro (PB). Variantes sociolinguísticas.

ABSTRACT

This research has as object of study the textbook of Portuguese for foreigners. We understand that no textbook is a finished product. There is always something to be known, studied and investigated in its pages, texts and activities. In our specific case, we chose five manuals bringing in their titles and / or covers the issue of Brazilian Portuguese and Brazil as a market differentiator. All these books were made with a mission: to increase the students's language proficiency, especially in relation to speak Portuguese. It was from this bold proposal to make the student to speak Brazilian Portuguese that our concerns have emerged: was the book, in fact, presenting the Portuguese of Brazil? Was the grammar being presented in an innovative or just traditional way? What is the view of language that guides these materials? From this, we needed to elect what exactly to study in Brazilian Portuguese in order to investigate the manuals. From the reading of Bagno (2010) we chose four variants of contemporary cultured Brazilian Portuguese: the anaphoric resumption of direct object of third person, the verb *ter* (*to have*) with the meaning of *existir* (*exist*), relativization strategies verb *ir* (*go*) with sense of direction. In addition to these variants, we set out to examine books through other issues which were punctuated by a program of UEL (State University of Londrina) called ENPFOL (Teaching Portuguese to Speaker of Other Languages: further experience at graduation). The proposals in this program seemed quite positive since it was the teacher preparation to analyze and investigate textbooks for later select them. When analyze, thus, other issues in our books, such as cultural aspects, objectives and target audience, arrangement of different linguistic components, list of contents and nature of activities and context. The results show that mosto of the variants investigated in these manuals reflect a vision of language in a traditional way which is far from spoken Brazilian Portuguese.

Keywords: Textbook. Portuguese for foreigners. Brazilian Portuguese. Sociolinguistic variants.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para avaliar o desenvolvimento da área de PLE no Brasil.....	30
Quadro 2 - Matriz de regências [+padrão] e [-padrão] do verbo IR diretivo.	54
Quadro 3 - Resultado da ocorrências de preposições com o verbo IR diretivo.....	54
Quadro 4 - Aspecto cultural nos livros didáticos de português para estrangeiros.....	63
Quadro 5 - Tipos de lista de conteúdos mais comuns.	67
Quadro 6 - As estratégias usadas pelos falantes do português brasileiro.	75
Quadro 7 - Estratégias de Relativização no CLF.	78
Quadro 8 - Tipos de Estratégias de Relativização [-Padrão] no CLF.	78
Quadro 9 - Matriz de Regências [+padrão] e [-padrão] do verbo IR diretivo.	79
Quadro 10 - Ocorrências do verbo IR com sentido diretivo no CLF.	80
Quadro 11 - Resumo da análise dos livros didáticos.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AULP	Associação das Universidades de LP
CEL	Centro de Ensino de Línguas
Celpe-Bras	Exame de proficiência em Língua Portuguesa
CLF	<i>Corpus</i> da Língua Falada
CLE	<i>Corpus</i> da Língua Escrita
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático
CPLP	Comunidade dos Países de Língua portuguesa
ENPFOL	Ensinando português para falantes de outras línguas
ESBAM	Escola Superior Batista do Amazonas
FAE	Fundação de Apoio ao Estudante
FENAME	Fundação do Material Escolar
IGD	Índice Geral de Desenvolvimento
INL	Instituto Nacional do Livro
LAEPLE	Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
USAID	Ministério da Educação e <i>United States Agency for International Development</i>
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Português Brasileiro
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLE	Português Língua Estrangeira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO E A ÁREA DE PLE	19
1.1 A história de livro didático e seu contexto sócio-histórico e político	19
1.2 Os primeiros livros de inglês LE	23
1.3 Ensino de Português para Estrangeiros: história e livros didáticos	27
1.4 Os índices nacionais de desenvolvimento da área de PLE.....	30
1.5 O livro didático de PLE: histórico e avanços	34
1.6 Cronologia da produção de LDs em PLE adaptado de Pacheco	38
CAPÍTULO II – AS VARIANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO CULTO CONTEMPORÂNEO INVESTIGADAS.....	42
2.1 Retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa	44
2.2 Estratégias de relativização: o desaparecimento do pronome <i>cujo</i>	50
2.3 Regências do verbo IR com sentido de direção	53
2.4 Verbo TER com sentido de existir	56
CAPÍTULO III – OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	59
3.1 Aspectos culturais.....	59
3.2 Objetivos e público-alvo.....	63
3.3 Lista de conteúdos (syllabus).....	63
3.4 Natureza das atividades e contexto	67
3.5 Disposição dos diferentes componentes linguísticos.....	67
3.6 Produção oral.....	68
3.7 Compreensão oral.....	69
3.8 Produção Escrita	70
3.9 Compreensão Escrita	71
CAPÍTULO IV – RESULTADOS	75
4.1 Livro Muito Prazer: fale o português do Brasil	76
4.2 Livro Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.....	86
4.3 Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros.....	92
4.4 Passagens: Português do Brasil para estrangeiros	95
4.5 Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros	98
4.6 Quadro-Resumo da análise dos livros didáticos	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

A proposta da presente pesquisa tem como motivação inicial a minha prática de professor de língua estrangeira (inglês e português). Em 2011, ao término da minha primeira especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa na Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), meu interesse voltava-se à investigação de uma série de livros didáticos de inglês como Língua Estrangeira (LE) a fim de constatar ou não a natureza comunicativa dos mesmos através da adoção de teorias e princípios de ensino e aprendizagem que permitissem avaliar criteriosamente os exercícios, atividades de produção oral controladas e menos controladas bem como as ‘tarefas comunicativas’ ali presentes.

O gosto em tomar o livro didático como objeto de estudo me acompanhou no mestrado, mas nesse nível de formação acadêmica outras questões se impuseram, próprias de um aluno sensível à produção de conhecimento da Linguística (em especial no Brasil) e na forte relação desses conhecimentos científicos com o trabalho do professor de língua portuguesa, seja enquanto língua materna ou estrangeira.

Três disciplinas me orientaram no sentido de delimitar o tema e lançar mão das questões a serem respondidas futuramente. São elas: teorias linguísticas, época em que conheci de maneira particular a epistemologia da área, em especial às noções ligadas a estudos pré-saussurianos, o estruturalismo e gerativismo. Essas questões me interessaram enquanto relacionadas ao processo de aquisição de língua materna e estrangeira; no estruturalismo, há a questão behaviorista com a aprendizagem da língua ligada a formação de novos hábitos; no gerativismo de Chomsky o conceito de gramática universal ou dispositivo de aquisição da linguagem, teoria que preconiza que a aquisição é um processo inato e biológico através do qual o *input* ou *insumo* faz desencadear um processo de chaveamento de princípios e parâmetros no cérebro do falante; e finalmente questões onde o social ganha destaque, o Sociointeracionismo, que trás questões importantes para a educação com a noção de *Scaffolding*, o papel da fala do adulto, a zona de desenvolvimento proximal, etc. Mas sem dúvida, a disciplina que mais me auxiliou na pesquisa aqui delineada foi a Sociolinguística, disciplina surgida na década de 1960 com Labov.

Primeiramente a Sociolinguística não separa de maneira nenhuma, como o fez Saussure, o estudo da língua de sua materialidade real, a fala. Pelo contrário, a fala, suas condições de produção e informações sobre a comunidade de fala são essenciais para compreender e investigar a língua. Afinal, de onde viriam os estudos desta última se não por mostras autênticas e situadas no plano social? Métodos quantitativos complexos foram

criados para tratar estatisticamente os resultados investigados, confirmando hipóteses de implicações geográficas, de faixa etária, grau de escolaridade, procedência (rural/urbano), registro, etc. nas análises do grupo inquirido. Nossa pesquisa não se situa numa metodologia criteriosa da Sociolinguística. O que propomos se aproxima da relação dessa área com questões educacionais, principalmente quando falamos em variação linguística, o combate ao preconceito linguístico, a gramática, o livro didático (por que só a língua do Chico Bento varia?), já que no contexto escolar convivem alunos de diferentes contextos sociais os quais trazem a heterogeneidade e riqueza da língua. Estamos falando da Sociolinguística educacional, uma área trabalhada por pesquisadores como Stella Maris Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno da Universidade de Brasília.

A contribuição das pesquisas linguísticas para o ensino de língua portuguesa como língua materna no cenário brasileiro só tem crescido e o contato com a teoria sociolinguística dá ao professor da educação básica a possibilidade de trabalhar a língua de maneira mais significativa e inclusiva.

Dentro desse contexto teórico, o da Sociolinguística e sua relação com o ensino de língua, está o objeto que investigamos: o livro didático, esse que constitui o principal e mais imediato instrumento do professor e aluno em seu trabalho diário. O Governo Federal através do Ministério da Educação tem mostrado uma preocupação constante com a qualidade do material enviado às escolas brasileiras. Muito mais do que comprar e distribuir livros que serão reutilizados, agora há O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que possui orientações para os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais e o ensino médio. Após a avaliação criteriosa dos mesmos, especialmente por professores Doutores de boas universidades do país, o Ministério da Educação (MEC) produz o Guia do Livro didático com resenhas das coleções aprovadas, resenhas, vale dizer, feitas pelos professores avaliadores. Três parâmetros indicados pelo PNLD nos levam a uma exigência oficial da inclusão da variação linguística nos livros de português língua materna: a interdisciplinaridade, a cidadania e heterogeneidade. Como se vê não há novidade alguma em trazer as questões linguísticas ao ambiente escolar, especialmente através dos materiais aprovados pelo MEC.

Contextualizada essa questão, apresentamos dois macros questionamentos que se configuraram a partir da prática de professor de língua estrangeira (inglês e português, esta última realizada em 2012 durante um semestre na escola FISK em Manaus): seria possível abordar essas questões tão pontuadas por órgãos oficiais em livros didáticos de português língua materna para os de português para estrangeiros? Por onde começar?

A inquietação veio a partir da observação e seleção dos livros didáticos da pesquisa: todos trazem a marca particular e diferencial do produto de mercado ao seu público-alvo: o português brasileiro. Precisamente, e ciente de que o livro é uma mostra pedagógica da língua e por isso mesmo pode falhar com a propaganda que vende, a minha pergunta assim se constituiu: haveria ali, de fato, o português brasileiro? O que é o português brasileiro? Que construções, que aspectos da língua poderíamos ali encontrar que permitissem seguramente que os denominemos de vernáculo geral brasileiro?

Muito mais do que responder a essas perguntas, eu me situei em um plano de reflexão mínima sobre a língua portuguesa em âmbito internacional. Que aspectos da economia globalizada considerar (MERCOSUL, a exemplo), quais as políticas governamentais explícitas para o desenvolvimento da área (a criação do Exame de proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), aplicado no Brasil e exterior), qual memória constitui a área de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) e seus materiais, enfim, algum conhecimento de políticas linguísticas foram essenciais para dar mais credibilidade ao trabalho.

Os dados apontam que a Língua Portuguesa está entre as dez línguas mais faladas no mundo, ocupando o sétimo lugar neste ranking. Conforme nos lembra Malaguti (2009) ela é a terceira língua mais falada da Europa e o interesse pelo seu ensino e aprendizagem vem crescendo cada vez mais neste cenário internacional. Isso se evidencia, a saber, por dados estatísticos fornecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), a qual afirma que a Comunidade dos Países de Língua portuguesa (CPLP) terá cerca de 357 milhões de habitantes em 2050, o que representa 110 milhões de pessoa a mais do que em 2008.¹

Dito isto, surge o título: “O livro didático de Português para Estrangeiros: reflexões e análises a partir da Sociolinguística”, que pretende ser antes de tudo uma proposta somada a outras vozes que apoiam o saudável debate sobre esse tema, deflagrando-se discussões e resignificações sobre ele.

Conforme o exposto, traremos primeiramente a micro contribuição de um olhar sobre o livro didático de PLE não como um produto acabado, mas como veiculador de discursos que sustentam princípios, procedimentos, métodos, ideologias diversas que uma vez identificadas e teoricamente trabalhadas agregam valor à comunidade acadêmica e ao mesmo tempo nos especializa na busca de critérios articulados à medição de valor potencial dos mesmos. É além disso oportuno destacar que nossa pesquisa também tem uma valor social, já

¹ Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/lusa/2008/11/12/ult611u79966.jhtm>.

que poderá servir de base para futuros trabalhos ou de interesse de professores que atuam na área.

Esperamos igualmente que questões sociolinguísticas não sejam ignoradas em quaisquer contextos de ensino de língua materna e, como é o caso, língua estrangeira, já que a linguagem é um meio de expressão da identidade. O livro didático, ai inserido nesse contexto, já pontua através do PNLD as questões da agenda da Sociolinguística: variação linguística, a questão da ‘norma’, o combate ao preconceito linguístico e o saudável convívio de múltiplas realidades sociais, culturais e linguísticas no contexto escolar, principalmente nas séries iniciais. Apesar de as políticas governamentais sobre o PLE estarem em gradual expansão, os materiais didáticos da área perfazem um dos componentes do Índice de Desenvolvimento Nacional da área, avaliados positivamente na avaliação de especialistas quanto aos números disponíveis no mercado.

Finalmente, esperamos propor uma discussão importante sobre quais aspectos da Sociolinguística tomar como critérios para pesquisar os livros, a saber, aspectos do português brasileiro e questões culturais, lista de conteúdos, interações, disposição das quatro habilidades, etc.

Qual o objetivo da nossa pesquisa? Nosso objetivo é analisar os cinco manuais de português para estrangeiros através de variantes sociolinguísticas do português brasileiro com vistas a verificar se há nesses manuais, de fato, características da língua falada no Brasil. Procuramos responder à pergunta: o livro apresenta o Português Brasileiro (PB) ou ainda mantém uma visão de língua tradicional? As questões aplicadas, tais como questões culturais, objetivos e público-alvo, lista de conteúdo, etc. também serão abordadas.

Há em nosso trabalho três pontos teóricos: o livro didático, o português brasileiro e os aspectos aplicados investigados.

No primeiro, falamos sucintamente sobre a sua história, desde a invenção do papel, chegando à imprensa e os primeiros livros. Aprendemos que a disponibilidade dos mesmos já fazia surgir questões metodológicas, já que como poucos eram impressos, acreditava-se que o espaço da sala deveria ser ocupado pelo ‘ouvidos’. Mais tarde tratamos dos materiais de inglês como Língua Estrangeira (LE) no Brasil e exterior, porque acreditamos ser esse um mercado potencial que traz contribuições ao mercado de PLE. Embora indiretamente, os aspectos aplicados perfazem aspectos teóricos dos livros didáticos, entendendo este como um gênero em que essas questões estão inseridas.

O segundo assunto tratado é o Português Brasileiro (PB). Aqui são investigados quatro aspectos: retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa; emprego do verbo *ter* com

sentido de “existir”; estratégias de relativização: o desaparecimento do pronome *cujos*; regência do verbo *ir* diretivo. Mas por que esses aspectos? O que nos fez escolhê-los? De fato, queríamos partir de pesquisas já feitas sobre a área, especialmente aquelas dirigidas ao trabalho do professor de português como língua materna. Nos pareceu oportuno eleger os fenômenos do PB a partir da obra de Marcos Bagno: Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa onde propõe, no capítulo 2, página 69, um *corpus* e metodologia sobre o português brasileiro culto contemporâneo. Não o padrão, conforme a norma-padrão, das gramáticas prescritivas, mas o dos falantes escolarizados. Expomos a seguir o que autor propõe em sua obra, mas é preciso ficar claro que apenas elegemos o que pesquisar a partir dali, não empreendemos descobertas na sala de aula, porque nosso foco é nos livros didáticos.

A pesquisa de Bagno consiste em primeiro arranjar uma equipe de professores, não necessariamente apenas de língua portuguesa, e compilar um *corpus* da língua falada (CLF) e *corpus* da língua escrita (CLE). Isso precisa ser feito antes do início do ano letivo. Feito isso a equipe fará uma pré-seleção dos inquiridos que vão compor o seu *corpus* de pesquisa, se fazendo valer dos que aparecem no NURC de todas as cidades que o compõem, pra que seja possível conhecer a realidade linguística do Brasil de maneira mais abrangente. Bagno sugere que o gênero *notícia* seja privilegiado no *corpus* da língua escrita e falada, e que o material escrito se transforme numa apostila com mais ou menos 50 páginas de papel tamanho ofício preenchidas (num só lado) com recortes de jornal ou revista. Ai sim, os professores iriam ler os *corpora* (os da língua falada serão transcritos), fichá-los (qual jornal, revista, quem escreveu, etc., além de um trecho suficiente do fenômeno sintático pesquisado), criar códigos de identificação da fonte de onde foi recolhida a ocorrência ai se procede três questões: melhor distribuição das tarefas, já que o volume de material é extenso; teste de aceitabilidade (o professor incentiva os alunos a examinar a sua gramática intuitiva, elegendo a melhor opção do fenômeno investigado) e criação de tabelas (do CLF e CLE), para que os fatos linguísticos sejam examinados sem que haja *juízos de valor* ao modo como os alunos falam. A própria obra de Bagno (2010b) já possui um aparato teórico para o professor aprender mais sobre a doutrina gramatical tradicional e a teoria linguística antes de fichar e tabular os resultados.

Haja vista que a obra citada já trás dados importantes sobre a caracterização do português brasileiro, propomos analisar os livros didáticos de português para estrangeiros a fim de detectar se esses trazem ou não aspectos da gramática do português brasileiro falado, ou se as variantes ainda são tratadas de forma distante da realidade dos brasileiros, como se a língua que se fala no Brasil fosse um manual de regras do bem dizer. A não observância a

aspectos do PB levaria a crer que os alunos não estariam atingindo uma proficiência ideal no falar fluente e coloquial, já que não estariam falando de fato como os brasileiros falam.

Como se deu a escolha dos livros? Primeiro obedecemos ao critério de disponibilidade de mercado. Segundo, escolhemos livros que apresentassem o português brasileiro, principalmente já expresso na capa. Terceiro, elegemos um que estava à disposição do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o CEL, já que entendemos que essa instituição se enquadra nas políticas públicas para fomento à área (a exemplo da aplicação do exame Celpe-Bras) e quarto, e não menos importante, acreditamos que os livros trazem concepções teóricas e pedagógicas múltiplas, portanto a questão da riqueza de questões culturais, apresentação do vocabulário, disposição das quatro habilidades, natureza da lista de conteúdos, etc. foram observadas. Uma breve descrição desses materiais segue.

Muito Prazer: fale o português do Brasil

Das autoras Gláucia Fernandes, Telma Ferreira e Vera Ramos, o livro da Disal Editora, de primeira edição em 2009, foi reimpresso, ampliado e atualizado de acordo com o acordo ortográfico em 2014. Destinado ao público adulto, o livro parte do conhecimento básico até o intermediário. A partir do título, já sabemos de onde parte a equipe: o aspecto funcional da língua, sob a proposta de levar o aluno a se comunicar através das mais recentes abordagens de ensino de língua estrangeira. Atividades contextualizadas, informações culturais, reforço da aprendizagem, seções de pronúncia do português, além de 2 CDs de áudio que acompanham o livro do aluno e um site para o professor também estão disponíveis. Apesar de não ser o momento ideal, é importante frisarmos a semelhança que encontramos desse livro com a maioria dos de língua inglesa (como LE) que estão no mercado. Finalmente, o aspecto lexical, ou mais precisamente, a consolidação lexical, é trazido pela “Abordagem Lexical” de Lewis, que institui que o aluno aprenda as combinações mais frequentes de palavras e estruturas aprendidas.

Bem-vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação

Apesar de não trazer o título ‘brasileiro’, ou língua portuguesa do Brasil, PB, etc. a capa fala por si: cores amarelo e verde e imagens do Cristo Redentor, bichos da Amazônia e trabalhos artesanais de artistas brasileiros. Da editora SBS, das autoras Maria Harumi, Silvia Burime e Susanna Florissi, é um dos livros mais tradicionais e conhecidos no ambiente de PLE. Igualmente o seu concorrente ‘Muito Prazer’, Bem-Vindo foi atualizado conforme o

acordo ortográfico em 2014, inclusive em forma de apêndice, mas traz uma novidade: acompanha os avanços tecnológicos e oferece uma senha que apresenta acesso à versão digital do livro, com atividades e avaliações multimídia que permitem mais interatividade entre professores e alunos.

Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros

Da editora E.P.U. (muito tradicional no ramo) de Emma Lima e Samira Lunes, destina-se a alunos do nível pré-avançado que queiram alcançar um alto grau de proficiência linguística, tanto em questões linguísticas como culturais, através de leitura extensiva. Foi atualizado e ampliado para o acordo ortográfico em 2011.

Passagens: Português do Brasil do Brasil para Estrangeiros

De Rosine Celli, editora Pontes, é o mais antigo livro selecionado, de 2002. Há que se dizer, no entanto, que ainda se encontra disponível no mercado mas carece de atualização. O livro tem ótima qualidade de papel e é bastante colorido. Foi elaborado para que as atividades se transcorram em 60/70 horas, para alunos de nível pré-intermediário, adolescentes ou adultos. A questão cultural, diz a autora, pretende fugir de estereótipos tornando-o ‘mais atual e comunicativo’. O português falado também é reforçado por gírias e expressões idiomáticas do cotidiano. “Todas essas *Passagens* ajudam a inserção do estrangeiro em nossa cultura, de forma gradual e positiva, dando segurança a quem aprende para as travessias das pontes que o separam do idioma brasileiro”, encontramos na sinopse.

Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros

Lançado em 2003 e atualizado em 2014, Diálogo Brasil é um curso para alunos do público executivo. Emma Eberlein, Samira Lunes e Marina Leite, organizaram os textos e atividades para profissionais que precisam aprender o português para trabalhar no Brasil ou com empresas brasileiras. É um curso intensivo, público adulto, partindo do nível básico até intermediário. As unidades compõem-se de três partes fundamentais: A (A1, A2, A3, A4, A5), B (B1, B2) e C (C1, C2). A parte A é composta de textos jornalísticos de complexidade crescente. É a partir desse texto-chave, seguido de outros menores e de ampliação do vocabulário que se constrói cada unidade. A parte B trás o estudo sistemático da gramática, aqui entendido como ‘ponto de percepção e compreensão e expressão pessoal’. A sequência verbal parte do indicativo até o subjuntivo, sendo facilmente localizadas e consultadas. Ao todo são 15 unidades, com 3 avaliações.

Nossa metodologia possui três pontos básicos: revisão bibliográfica, primeiro sobre questões de livro didático, depois sobre as questões do português brasileiro e por último as ‘aplicadas’. Na segunda etapa, elegemos duas gramáticas do português brasileiro para consulta: Nova Gramática do Português Brasileiro, de Ataliba Teixeira de Castilho, 2014, editora contexto e Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno da Parábola Editora, 2012. Além de apresentar as variantes do PB (Português Brasileiro), estudamos a doutrina gramatical tradicional para ver se esses aspectos no livro se enquadram nesta última, ou de maneira mais inovadora. Elegemos investigar os diálogos (conversação) e sistematização gramatical, porque acreditamos que na primeira há supostamente um grau menor de monitoração da fala, e na segunda uma forma ‘certa’ ou apropriada de usar a linguagem, constituindo-se de forma tradicional ou inovadora. De que maneira as variantes aparecem nesses diálogos e sistematização gramatical?

Finalmente, chegamos às questões aplicadas. Esses critérios serão mais detalhados a partir da página 52. Investigamos aqui questões culturais, os objetivos e público-alvo, lista de conteúdo (*syllabus*), interação, natureza das atividades, disposição dos diferentes componentes linguísticos, produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita.

É importante que fique claro que nossa pesquisa não se situa obrigatoriamente num padrão científico da sociolinguística. Não estamos entrevistando informantes, transcrevendo gravações, criando mapas. O que fazemos é um arrolamento de questões do português brasileiro e questões aplicadas, procurando verificar se as questões se enquadram no que os autores já dizem ser o nosso português, e se nas questões aplicadas há um contexto ideal para as apresentações do PB. Um livro que se diz inovador poderia se enquadrar numa perspectiva cultural intercultural, mas perderia muita coisa se ficasse apenas na apresentação de fatos e informações. Nesse sentido, encontramos uma metodologia oportuna nas obras de Viana (2005) e Tosatti (2009).

O título de Viana (2005) é “Por uma interface sociolinguística no livro didático de língua portuguesa: análises e contribuições”. A autora traz como foco principal a análise da concepção de *língua* e de *gramática* presentes nos livros didáticos para o ensino de língua portuguesa no nível fundamental e a forma como tal concepção evidencia aspectos sociolinguísticos (como a noção de ‘certo’ e ‘errado’, variação linguística, mudança linguística e elaboradas). A conclusão a que chega a autora é que a elaboração dos livros trabalha com um grau mínimo de aspectos sociolinguísticos e que esses aspectos, embora presentes, não significam que uma interface mais consistente esteja sendo levada em

consideração. Aqui ainda notamos uma metodologia vaga, embora pertinente, porque de fato os livros foram analisados e constatou-se uma questão emergente naqueles materiais.

Tosatti (2009) já traz uma metodologia mais próxima do que pretendemos aqui. Com o título “O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua”, o objetivo do trabalho é investigar a funcionalidade de cinco livros didáticos de PLE produzidos na última década. A linha metodológica de sua pesquisa se insere na perspectiva qualitativa, porém não se exclui a quantificação, exposição de dados, confecção de tabelas e gráficos que ilustrem a funcionalidade dos gêneros presentes nos livros. A autora cita Lynch (1992 *apud* TOSATTI, 2009), o qual defende uma visão que une a perspectiva quantitativa e qualitativa. Porém, Tosatti (2009) explica que sua pesquisa se difere da quantitativa na medida que não controla ou manipula os dados descritos.

Nossa dissertação trás uma análise qualitativa, embora usemos dados quantitativos das pesquisas em linguística para realizarmos nossa investigação.

A presente dissertação possui quatro capítulos. O primeiro trata sobre o livro didático e a área de Português Língua Estrangeira (PLE). Esse capítulo trás primeiramente a história do livro didático desde a época em que ele consistia em várias folhas de papiro coladas e enroladas num cilindro até a invenção da impressa. Com o surgimento dos livros pontuamos quais foram os métodos de ensino criados e como os livros iam se modificando para atender ao público. Aprendemos também sobre os livros didáticos no Brasil e o ensino de línguas. Passamos pelo processo de institucionalização do livro em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), chegamos ao período da ditadura militar, época em que houve um grande crescimento de escolas de idiomas no Brasil e tratamos dos primeiros livros de inglês como LE. Após isso, o capítulo apresenta o ensino de português para estrangeiros: história e livros didáticos. Trazemos em seguida os índices nacionais de desenvolvimento da área, um breve histórico dos livros didáticos de PLE e seus avanços e finalmente apresentamos uma cronologia da produção dos livros didáticos em PLE.

O segundo e terceiro capítulos tratam da revisão bibliográfica das variantes que elegemos para investigar os livros didáticos e das questões aplicadas, respectivamente. As variantes foram tiradas de Bagno (2010b) e revelam características importantes do Português Brasileiro Culto Contemporâneo, que incluem: retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, o verbo *ter* com sentido de existir, estratégias de relativização e regência do verbo *ir* com sentido de direção. As questões aplicadas são as questões culturais, objetivo e público-alvo, disposição dos diferentes componentes linguísticos, lista de conteúdos e natureza das atividades e contexto.

Finalmente, o quarto capítulo traz os resultados da análise dos manuais, livro por livro, com comentário sobre como exatamente as variantes foram tratadas e as questões aplicadas. Ao final, trazemos um apêndice em forma de quadro resumido sobre as questões investigadas.

CAPÍTULO I - O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO E A ÁREA DE PLE

Nossa pesquisa traz o livro didático como objeto de estudo, reflexão e análise. Apesar do enfoque específico, nos pareceu oportuno considerá-lo numa perspectiva mais abrangente, que minimamente considere questões sobre sua história, seu valor social, bem como sendo este um instrumento de poder e veiculador de ideologias, ações legais e medidas governamentais. Citando Carmagnani (1999, p. 45), “[...] suas condições de produção devem ser analisadas levando-se em conta a política educacional e a produção cultural num determinado período”. Organizamos as questões pertinentes da seguinte maneira.

Primeiramente, situaremos o livro didático em sua história. Para isso, revisitamos brevemente a história da escrita e do livro, que trouxe o papel como instrumento poderoso de práticas sociais letradas, principalmente educacionais. Nesse tocante, ficará evidente a menção a métodos de ensino uma vez que mesmo em período remotos, questões logísticas e pragmáticas fizeram surgir medidas diretas para a sala de aula por meio do livro. Interessante frisarmos que nesse movimento de sentidos pela história também faremos referência ao livro didático de língua inglesa no Brasil (produzidos aqui e vindos do exterior), o qual é um marco fundador para o livro didático de português brasileiro para estrangeiros uma vez que acreditamos que este último incorpora daquele muitos aspectos de edição, organização, seleção, sequência de atividades, lista de conteúdos, etc.

Após isso falaremos sobre a área de português brasileiro para estrangeiros no Brasil, quais os critérios utilizados para avaliar o grau de desenvolvimento da área e finalmente trataremos brevemente sobre o histórico do livro didático de PLE.

1.1 A história de livro didático e seu contexto sócio-histórico e político

O livro didático é muito importante no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Ao contrário de algumas disciplinas, em que exercícios soltos podem ser passados no quadro, ou entregues em folhas xerocopiadas, o material de língua é, na maioria dos casos, indispensável. Mas como ele se tornou esse objeto tão importante?

Começamos nossa conversa com Vera Menezes de Oliveira e Paiva, titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Em seu artigo intitulado “História do material didático de língua inglesa no Brasil”, Paiva (2009) nos traz informações interessantes.

Segundo a autora, os precursores do livro foram o *volumen* e o *códex* (PAIVA, 2009, p. 17). O primeiro consistia em várias folhas de papiro coladas e enroladas num cilindro de

madeira que formavam um rolo. Pelo tamanho, a leitura era desconfortável porque precisava-se desenrolar todo o material para procurar a passagem que interessava ao leitor e depois era necessário enrolar tudo novamente. Já o códex se aproximava mais do livro como o conhecemos. No códex, as páginas eram de papiro ou pele de animais, e utilizava-se os dois lados do suporte. Mas Paiva (2009) observa que “mesmo assim era grande e desconfortável”. Em seguida veio a invenção da imprensa, um marco na história da humanidade, pois os livros paravam de ser copiados à mão e produzidos em série.

Os primeiros livros, nos aponta Paiva citando Kelly (1969, p. 18) eram copiados por escravos e o papel era reutilizado, através de raspagem. Na idade média, apenas o professor tinha o livro, e sua seleção não tinha nenhuma relação com princípios e procedimentos metodológicos ou teorias de ensino e aprendizagem, mas devido tão somente à sua disponibilidade.

Outros destaques de Paiva (2009) incluem o primeiro livro direcionado ao aprendiz escrito em 1578 o qual manteve-se no auge até o século XIX.

Como dissemos anteriormente, questões de logística e pragmática (disponibilidade, custo, uso do livro) começaram a impor questões metodológicas. Obidus, por exemplo, acreditava que o aluno deveria usar o material, já Lambert Sauveur acreditava que o tempo da aula era pra ocupar os ouvidos, nesse caso uma herança do ‘método’ socrático, centrado no professor (teacher-centered class) (PAIVA, op. cit., p. 21).

Surge o método de tradução, que ficou mais conhecido como método gramática tradução. Sua importância ganhou destaque por seu caráter reformista, inovador, porque objetivava tornar a aprendizagem mais fácil.

Foi nessa perspectiva metodológica que surgiram os primeiros livros didáticos de língua inglesa no Brasil no final do século XIX. Mas antes, trataremos algumas considerações de Pacheco (2006) e outros autores. A referida autora nos situa na história principalmente a partir de questões políticas, o efeito das leis, o surgimento da escola pública no Brasil, entre outras coisas.

No século XVI alguns intelectuais, professores, lecionavam em espaços isolados. Qualquer possibilidade de intercâmbio, troca de ideias ou ações conjuntas era muito difícil, por conta da distância de um lugar para outro. Mas isso não durou muito tempo. Logo foram surgindo espaços com várias salas, professores e alunos. Iniciava-se o ‘tempo do ensino’ com o regime seriado e a divisão horizontal e vertical do currículo. (PACHECO, op. cit., p. 64)

No Brasil, em relação ao ensino de línguas, a situação se desenvolvia tardiamente, um legado do infeliz processo de colonização que dizimou milhares de índios e culturas

diversas, e mais tarde até livros didáticos. Com Leffa (1999) aprendemos que no período colonial, antes e depois da expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, as línguas dominantes no ensino eram o grego e o latim. Foi a partir da vinda da família real em 1808 e com a criação da primeira escola pública, o colégio Pedro II e a reforma de 1855 “[...] que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino de línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (LEFFA, op. cit., p. 4). Não é difícil então supor que metodologicamente o ensino de línguas vivas era o mesmo das línguas mortas. Durante o império, houve a decadência do ensino de línguas seguindo a desvalorização da escola secundária. Esse desprestígio mostrava-se pela força da lei e a gradual diminuição de horas línguas no currículo. Nesse contexto, o livro didático “[...] nasceu para servir à reprodução do poder e continua cumprindo essa missão até hoje”. (PACHECO, 2006, p. 66).

Dando um salto na história, é importante lembrarmos da Reforma Capanema e a Reforma de 1931. A primeira equipara todas as modalidades de ensino médio (técnico, militar, normal, secundário, agrícola, etc.), trazendo a ideia de democratizando do ensino. Alguns educadores acreditavam que era uma medida fascista (LEFFA, 1999, p. 11) pela exaltação ao nacionalismo, mas na verdade valorizou bastante o ensino de línguas estrangeiras: “Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol” (id., 1999). A década de 40 e 50 foram os anos dourados das línguas estrangeiras no país. Em 1930 surge o Ministério da Educação e Saúde Pública (id., 1999) e em 1931 a Reforma Francisco de Campos que tinha a precípua missão de resgatar o ensino secundário de seu descrédito e desorganização. Surge o método direto², tendo no professor Carneiro Leão, especialmente em sua obra *O ensino de línguas vivas*, seu maior expoente no colégio Pedro II. A reforma de 1931 acabou com a frequência livre e inaugurou o regime seriado obrigatório. Nesse período houve uma melhora na qualidade do LD e materiais didáticos em geral.

Pacheco (op. cit., p. 66) nos informa que o processo de institucionalização do LD no Brasil se dá em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que era um órgão subordinado ao MEC, responsável pela divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Uma das coordenações do INL ficava responsável por acompanhar as produções dos LDs. A referida autora apresenta alguns decretos nacionais e acordos

² O método direto consistia no ensino da língua pela língua, de maneira prática e com o uso da língua-alvo, sem tradução. Outras especificidades sobre o ensino da gramática e do texto lhe conferiram um caráter reformista, inovador. Sugerimos a p. 8 do artigo de Leffa (1999) para um melhor entendimento dessa abordagem.

internacionais importantes para entendermos melhor como o LD se configurou politicamente em nosso país:

- Decreto 06/1938: criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que visava principalmente o controle político ideológico. Sua concepção de material didático estava mais centrada no que era proibido ser publicado do que propriamente em assuntos didáticos pertinentes.
- Na década de 70 o governo brasileiro firma acordo com o americano de convênios do Ministério da Educação e *United States Agency for International Development* (MEC/USAID) . Foi a partir dessa parceria que surgiu a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) com o objetivo principal de “distribuir gratuitamente 51 milhões de LD no período de três anos. O acordo previa ainda a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores”. (PACHECO, 2006).

Como sabemos, a partir de 1964 até 1985 tivemos o período da ditadura militar em nosso país. Para Souza (2005)³ foi nesse período que houve uma separação no imaginário do brasileiro entre língua boa, aquela ensinada em centros de ensino de idiomas, e a língua má, ineficiente, de péssima qualidade, atribuída à escola pública. As línguas estrangeiras nesta última passaram a ser dadas por acréscimo e muitos alunos do antigo segundo grau sequer estudaram-na. O autor chama esse período de “explosão das escolas privadas e a disjunção de sentidos do inglês” (SOUZA, op. cit., p. 170). Paradoxalmente a economia do Brasil crescia, e a internacionalização da economia exigia o estudo da língua inglesa e, a partir desse cenário, surge na década de 1970 as escolas de idiomas, temos portanto desde então “[...] nessa bifurcação de sentido, temos, desde então, de um lado, a língua inglesa do mercado linguístico: cada vez mais forte e desejada pelo seu lastro simbólico capitalista e cultural de massa, de uma sociedade economicamente bem-sucedida” (SOUZA, op. cit., p. 172).

Voltando ao acordo MEC/USAID, vale salientar que uma das consequências do acordo foi a visão de mercado para o ensino de línguas. Foi nesse contexto que surge o ensino profissionalizante no cenário educacional brasileiro, mas logo o cenário político do país levou

³ Indicamos a pesquisa de Doutorado de Souza (2005) que trata do movimento dos sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil através da análise das legislações educacionais desde a chegada dos portugueses até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Acreditamos na relevância de tal trabalho, pois traz uma grande contribuição à memória das línguas estrangeiras no Brasil, especialmente através de uma visão Discursiva. Ao final, o leitor tem como resultado da obra uma ‘periodização discursiva’, ou seja, o resultado da análise das leis à luz da teoria da Análise do Discurso Francesa, iniciada por Michel Pêcheux na França, década de 1960.

a acreditar que os americanos queriam controlar o mercado livreiro e, conseqüentemente, haveria por trás disso tudo uma ideologia de controle sobre nossa educação (PACHECO, op. cit., p. 67).

- Criação da Fundação do Material Escolar (FENAME), que criou diretrizes para a produção de LDs, bem como garantir sua distribuição em todo o país, criando programa editorial e executar os programas do LD.
- Lei 7091: cria a Fundação de Apoio ao Estudante (FAE), que uniu programas editoriais, material escolar, bolsas de estudos, etc. revelando forte assistencialismo estatal.
- Lei 91542: fixa parte das características do PNLD, tais como reutilização de livros, dar a um conjunto de professores a oportunidade de escolher o livro a partir de uma lista escolhida pela diretoria do livro didático da FAE.
- Década de 90: Criação do PNLD⁴, que é referência do livro didático no Brasil.

1.2 Os primeiros livros de inglês LE

De acordo com Paiva (2009) os livros de inglês como língua estrangeira no Brasil surgiram a partir da seguinte ordem cronológica: enfoque na gramática e tradução, material em áudio, ênfase na língua falada e finalmente abordagens comunicativas.

O primeiro, com foco na gramática e tradução aparece na década de 1920, se distanciando dos livros de grego e latim, os quais tinham como base o texto literário, e procuravam se aproximar mais da realidade do aluno. O livro “A gramática da língua inglesa”, publicada em Porto Alegre pela primeira vez em 1880, chegando à 34ª edição em 1940 de Frederico Fitzgerald:

[...] apresenta listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, e exercícios de tradução e versão. Entre as frases, encontramos enunciados coloquiais tais como “Which is the shortest way to the village?” ou “Is it far from here?” ao lado de algumas frases preconceituosas que espelham a sociedade da época. (PAIVA, 2009, p. 23).

Apesar de não haver escravidão no Brasil em 1940, parece não ter havido a devida revisão dos textos nos livros, uma vez que frases para serem vertidas ao inglês, tais como: “A minha prima vendeu seu escravo” e para tradução ao português: “*That negress has very good teeth*” e “*A European is generally more civilized than an African*” refletiam a sociedade preconceituosa do século XIX. Outro livro nesses mesmos moldes foi o “*The English*

⁴ O PNLD será visto mais tarde.

Gymnasial Grammar” que trouxe a novidade de juntamente com a gramática, inserir transcrições fonéticas nas listas de vocabulário e exercício com frases para serem corrigidas. Vale dizer que aqui também a visão de língua é de estrutura, mas inclui-se o aspecto fonológico. “*An English Method*”, escrito pelo padre Julio Albino Pinheiro em Coimbra, 1930, foi adotado na primeira escola pública brasileira, o colégio Pedro II. Com Paiva (2009) aprendemos:

[...] o que se percebe nesse livro é que o conceito de língua que perpassa o material, apesar de o foco predominantemente ainda serem nas estruturas gramaticais, também inclui a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética. O material, com intuito de promover a autonomia do aprendiz, aposta no uso de transcrições fonéticas, adotando os símbolos da Associação Internacional de Fonética. (PAIVA, 2009, p. 24).

Esse livro inova, ainda, porque trabalha com gêneros textuais diversos, introduz atividades com diálogos que mais tarde ficariam conhecidos como exercícios estruturais de repetição por substituição. O conceito de leitura era o de leitura oral, por isso o enfoque nos símbolos fonéticos.

Os materiais em áudio “surgem na Europa, em 1901, com a fundação da empresa Linguaphone” (PAIVA, 2009, p. 27). Fundada por Jacques Roston, tradutor e professor que emigrou da Polônia para a Inglaterra. O interessante é que ele e sua família posavam para a capa dos materiais criados. O fonógrafo foi muito importante nessa fase:

[...] os primeiros cursos do Linguaphone em cilindros, combinavam fala nativa autêntica com textos ilustrados, e observações sobre vocabulário e gramática. Depois vieram os discos e com eles o dispositivo de repetição, que permitia ao aluno posicionar a agulha na ranhura adequada sem precisar erguer o braço do toca-disco. Outra invenção foi o “Solophone”, que permitia que os alunos ouvissem com fones de ouvido sem perturbar o resto da família. (PAIVA, 2009, p. 27-8).

No final da década de 1940, surgem os livros com ênfase na língua falada. João Fonseca, com seu livro *Spoken English* e mais tarde o *New Spoken English* foram muito usados no antigo curso ginásial, principalmente na década de 1950. Entre os livros importados destaca-se o *Essential English for foreign students*, de Eckerley, editada pela Longman, que fez sucesso no mundo inteiro. O livro se baseava na “General Service list of English words”, que incluía uma lista das 2000 palavras mais frequentes do inglês, compilada por Michael West. Isso seria o que mais tarde ficou conhecido por “corpora”, um banco de dados de pesquisas profissionais sobre os usos reais da língua, ai incluso os vocabulários mais utilizados, com que frequência, etc. A série *Essential English* se manteve na liderança do material didático por 30 anos, sendo superado pela série *New Concept English*, de L.G. Alexander.

[...] Na introdução do livro do professor, Alexander (1967) critica os métodos tradicionais baseados em gramática e tradução. Ele afirma que não se ensina uma língua informando os alunos sobre ela, mas sim capacitando o aluno a usá-la. Uso da língua para Alexander era sinônimo de repetição de estruturas. Cada unidade apresentava uma estrutura gramatical e um número limitado de vocabulário, por Alexander seguia os pressupostos da abordagem estrutural, com forte suporte behaviorista. (PAIVA, 2009, p. 31).

Paiva (2009) ainda nos ensina que outras coleções, paralelas à de Alexander, de orientação áudio-oral faziam sucesso, tais como a série *English 900*, edição americana e *English 901*, edição britânica. E por que o nome de um número, o 900? Porque “[...] a coleção era composta de 6 livros e respectivos livros de exercícios, dez fitas de áudio por livro e manual do professor. Cada unidade apresentava cerca de 20 frases, perfazendo 150 por livro e 900 no final da série” (PAIVA, op. cit., p. 33). Na década de 1970, surgem os materiais audiovisuais, que trazem descrédito aos textos do século XIX e dão importância à oralidade na sala de aula sem o apoio do registro escrito, pois acreditavam que a escrita perturbaria o desenvolvimento da compreensão oral. “[...] Nessa fase do ensino de línguas, encontramos duas estratégias para impedir a leitura precoce. Havia um tipo de livro com sonegação total do texto ao aprendiz, outros usavam uma máscara para cobrir diálogos.” (PAIVA, 2009, p. 35).

A década de 1970 foi muito produtiva em criação de materiais didáticos e “[...] surge a preocupação com as necessidades dos aprendizes, e inúmeros livros para propósitos especiais aparecem nessa época.” (PAIVA, 2009, p. 39). Importante frisar também que na década de 1970 surgem, a despeito do predomínio de formas gramaticais, as primeiras obras que trazem as funções da linguagem, sendo um dos primeiros o livro *Situational Dialogues*, em 1972, de Ockenden. O livro tem como público-alvo alunos de nível intermediário e avançado e objetiva a prática da conversação informal em 44 situações diferentes.

Foi ainda na década de 1970 que começam a surgir os materiais de abordagens comunicativas. Destaca-se em 1977 a obra de Brian Abbs e Ingrid Freebairn, com a série *Strategies*. No livro do professor de *Starting Strategies*:

[...] Freebain explicita os objetivos do curso e lá encontram-se a palavras-chave – useful language, to communicate successfully, real spoken and real language, a wide range of accents – que sinalizam a mudança de foco do sistema abstrato de regras para a língua em uso, a língua para a comunicação, ou como ele mesmo diz “*what a learner wants to do through language*.” (PAIVA, 2009, p. 42).

E continua: “[...] O livro contempla variações linguísticas, acolhe como legítimos outros dialetos, utiliza a entonação como recurso linguístico para produção de sentido, utiliza também material autêntico.” (Ibid., p. 42).

Na década de 1970 no Brasil, com a expansão do ensino universitário e o *boom* dos cursos pré-vestibulares, Amadeu Marques inicia sua produção de material didático. Como a missão era adestrar os alunos àquele tipo de prova, nascem as primeiras apostilas.

De acordo com Carmagnani (1999) a introdução da apostila como substituta/complemento do livro didático, principalmente em escolas particulares, é um fenômeno resultante, entre, outras coisas, do desenvolvimento do ensino privado e, sobretudo, do descaso do Estado com relação à educação em geral. Com argumentos do tipo: altos custos de livros, má qualidade de materiais disponíveis, inadequação dos livros didáticos ao conteúdo programático da escola e até mesmo atendimento das necessidades dos alunos, as apostilas foram ganhando espaço antes apenas ocupado pelo livro didático. Vale ressaltar que as apostilas, as de língua inglesa inclusive, surgiram nos cursinhos preparatórios para ingresso na universidade, os então chamados vestibulares. Na verdade o fato de promoverem a aprovação do aluno tinha-se a opinião de que a apostila era, portanto mais eficiente, eficaz, “dava mais certo” que o livro tradicional. Carmagnani (op. cit., p. 47) cita algumas qualidades das apostilas defendidas por seus autores e usuários:

- Atualidade: ao contrário dos livros didáticos que eram republicados muitas vezes sem nenhuma revisão, a apostila poderá ser atualizada periodicamente;
- Custo: a produção, reprodução e encadernação de apostilas era muito mais barata que o livro didático;
- Adaptação do exame vestibular: a apostila selecionava os conteúdos com maior possibilidade de cobrança nos exames vestibulares;
- Didática: a apostila incluía dicas e lembretes que raramente eram encontrados no livro didático;
- Modernidade: por ser descartável e poder ser substituída a qualquer momento, com um custo baixo, a apostila conseguiu impor-se como uma resposta “moderna” a uma sociedade em constante mudança.

No entanto, a mesma autora nos apresenta o seu ponto de vista crítico em relação ao ensino apostilado. Um deles é que a apostila apresentava os conteúdos de forma muito simplista, apenas o estritamente necessário, não havendo a garantia de que os conteúdos seriam relacionados a outros. Outro ponto é que as questões visam tão somente a levar o aluno a identificar informações e treiná-los a responder determinados tipos de atividades. Para a autora isso é um processo de “adestração” que “[...] não leva o aluno a uma análise mais

aprofundada do conteúdo ou à internalização dos conceitos” (CARMAGNANI, op. cit., p. 53). Finalmente a autora afirma que o ideal seria que a apostila fosse um complemento ao livro didático, não um substituto dele.

De acordo com Paiva (op. cit., p. 46), no final da década de 1970 e início dos anos 80, os livros de língua inglesa como língua estrangeira ficaram mais bonitos e coloridos e passaram a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, o conhecido sistema integrado de materiais didáticos. Um exemplo destacado pela referida autora é a série *Streamline* de Bernard Hartley, que além do livro do aluno, livro de exercícios e manual do professor, incluía material para ser usado em laboratório, vídeo e material de leitura que eram um conjunto de leituras graduadas. A série *Headway* de Liz e John Soars da editora Oxford também fez grande sucesso. Sobre a editora Oxford lemos: “É uma política das grandes editoras, como a *Oxford I*, investir na divulgação de seus livros didáticos, agregando a eles uma oferta de outros materiais gratuitos.” (PAIVA, 2009, p. 42).

Algum tempo depois foi lançando o *New Headway*, que incluía vários recursos ao professor tais como *Resource book*, vídeos, DVD, CDs de áudio e páginas na internet para o aluno praticar inglês e o professor ter ainda mais atividades extras e sugestões para a sua aula. Um outro livro de grande sucesso da editora foi o *English File* que também tem um site com exercícios interativos para *download*, jogos, e sugestão de links.. A série *Interchange*, da Cambridge Press, de Jack C. Richards é a coleção mais famosa e mais vendida da editora, ano 1995.

1.3 Ensino de Português para Estrangeiros: história e livros didáticos

Limitamo-nos agora a tratar mais especificamente o tema concernente a este trabalho: o ensino de português brasileiro a estrangeiros. Primeiramente tratamos muito brevemente de como essa área surgiu e qual é o seu cenário atual no Brasil. Em seguida, falaremos sobre os livros didáticos de português para estrangeiros.

Antes de tudo é importante frisar que ao falarmos de história do ensino de português (brasileiro) para estrangeiros, estamos tratando de como isso se deu no Brasil e mais importante, preocupamo-nos aqui com o processo de institucionalização da área, de criação de programas e profissionais engajados em tornar a área cada vez mais qualificada e promissora. Portanto, começamos esse assunto na década de 1960, em que começa o desenvolvimento da área de Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE).

Gomes de Matos (1997) nos informa que em 1966 foi formada uma equipe binacional (norte-americana e brasileira) que se reuniu em Austin, capital do Texas, para elaborar um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela Modern Language Association of America. Essa equipe levantou algumas questões fundamentais: ‘Que estruturas frasais selecionar e por quê? Que amostra do léxico do Português oral informal incluir e por quê? [...] Que usos do Português descrever? Com base em que descrições? Na ausência destas (fato que dificultava, sobretudo, a preparação do material didático), como proceder? É bom lembrar que na década de 1960 a sociolinguística ainda estava engatinhando no Brasil, o que dificultava o trabalho de encontrar dados descritivos baseados em pesquisas com metodologia teóricas rigorosas. A esse fato, Gomes de Matos (op. cit., p. 12) chama de ‘quando a prática precede a teoria’. Ou seja, para o autor, o início do processo de criação de materiais didáticos de português brasileiro a estrangeiros, bem como seu processo de ensino institucionalizado foi primeiramente baseado na prática (o bom senso prático e intuitivo) preceder a teoria. O autor afirma ainda que

[...] nenhum criador de material didático para ensino de línguas pode depender exclusivamente de fontes científicas, por mais completas que pareçam ou se anunciem: por isso, a atividade de produção de livros e outros recursos pedagógicos é fundamentalmente *criativa*, muito exigindo do talento e esforço dos que a ela se dedicam. (Ibid., p. 12).

De acordo com o autor, excetuando-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), onde se utilizava o livro *Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchandt, a quase totalidade dos cursos de Português do Brasil oferecidos em nosso país na década de 1950 dependiam de textos escritos no exterior, principalmente nos Estados Unidos. Assim, é compreensível entender por que o primeiro livro didático para o ensino da variedade brasileira da língua portuguesa foi o *Spoken Portuguese*, do ítalo-americano Vincenzo Cioffari, edição do ‘American Council of Learned Societies’ para as forças armadas dos Estados Unidos.

O autor já citado também destaca, enquanto diretor do Yázigi entre 1966 e 1979, a importância desse centro de ensino através de seu Centro de Linguística Aplicada quanto ao aprimoramento da bibliografia sobre o ensino de Português a Estrangeiros. Entre as questões que se impuseram destacam-se: “O que selecionar, da estrutura e usos do Português do Brasil? Por quê? Que aspectos da cultura podem (devem) ser salientados em um livro com intenções didáticas e por quê?”.

Um momento importante na história do ensino de português a estrangeiros no Brasil foi a criação de Brasília como capital do País, através do projeto do ex-presidente Juscelino

Kubistcheck, com o lema 50 anos em 5. Dessa maneira o Brasil ganha destaque no cenário internacional, como nação com desenvolvimento potencial, ocasionando a vinda de muitos executivos do exterior “[...] para assumirem cargos de direção das empresas multinacionais que no país se instalavam, especialmente no sudeste do país.” (PACHECO, op. cit., p. 73). Os filhos desses empresários eram matriculados em escolas internacionais no Rio de Janeiro e em outros estados da federação, como “[...] forma de acelerar seu processo de adaptação no país.” (Ibid., p. 73).

O processo de globalização foi acelerando, as tecnologias tomando espaço no cenário global e isso só intensificou o status da língua inglesa enquanto língua universal, ao passo que o português e o espanhol foram ganhando espaço com a criação do MERCOSUL. Segundo Malaguti (2009), o ensino de português passou a ser obrigatório na Argentina em 2009 em escolas de nível médio e em escolas primárias de províncias da região de fronteira com o Brasil. Assim, a Argentina se equiparou ao Brasil, que tornou obrigatório o ensino de espanhol em agosto de 2005. Ainda com Malaguti (2009), a norma argentina determinou que a lei esteja em plena vigência até 2016, com preferência às Províncias da região de fronteira – Misiones, Entre Ríos e Corrientes.

Dentro desse cenário, o ensino de PLE, afirma Pacheco (2009, p. 74):

[...] vai se recolocando em outros patamares dentro deste novo contexto. Pode-se afirmar que vivemos uma nova etapa do processo de institucionalização do ensino de PLE. Várias frentes de trabalho têm sido abertas simultaneamente. O governo federal, através de iniciativas ainda tímidas, tem também colaborado nessa tarefa.

Apesar da ausência de política governamental deliberada, a maior conquista da área foi a criação do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC, aplicado no Brasil e no Exterior.

A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) também é um marco e conquista da área, referência nacional e internacional em relação a PLE e realiza, sistematicamente, congressos e seminários. A SIPLE foi criada no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) de 31 de agosto a 3 de setembro de 1992. Além de realizar congressos e seminários na área, a SIPLE tem como objetivo incentivar o ensino e a pesquisa na área de português como língua estrangeira e segunda língua, a promoção da divulgação e do intercâmbio da produção científica na área.

Pacheco (op. cit., p. 75) nos informa que as universidades brasileiras que mais têm se destacado em pesquisa na área são: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília,

Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Franciscana de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de Pelotas, Pontifícia Universidade Católica do RS e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ainda com esta autora:

[...] O programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e o Núcleo de Pesquisa Português Língua Estrangeira do Instituto de Pesquisa *Sedes Sapientiae* (IP) da PUC-SP e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP são hoje referência em relação à produção acadêmica em PLE. [...] já existe a oferta de licenciatura em professor de PBSL (Português do Brasil Segunda Língua) iniciada na UnB, em 1998, e a expansão dessa oferta deve ser acelerada em função das necessidades emergentes.

1.4 Os índices nacionais de desenvolvimento da área de PLE

Como podemos medir o grau de desenvolvimento da área de PLE no Brasil? Que aspectos precisam de melhoras? O que tem sido feito para melhorar? Enfim, qual o cenário atual desta disciplina no Brasil? Trazemos abaixo, os critérios apontados por Almeida Filho (2007) como essenciais para avaliar minimamente essa área no nosso país. Todos os itens são essenciais e não podem ser omitidos sem que haja perda para a análise do conjunto de iniciativas que compõem o quadro de ensino de PLE.

Quadro 1 - Critérios para avaliar o desenvolvimento da área de PLE no Brasil.

1	Materiais didáticos publicados	9	Bolsas de estudos outorgadas na pós graduação
2	Congressos e encontros organizados	10	Exame Nacional de proficiência vigente
3	Cursos instalados nas universidades	11	Política Governamental explícita
4	Disciplinas de graduação e pós constantes dos catálogos	12	Profissionalização dos professores
5	Publicações especializadas disponíveis	13	Projetos de intercâmbio estabelecidos
6	Cursos de formação continuada ofertados	14	Entendimento supra-nacional dos países lusófonos
7	Associação de professores		
8	Teses defendidas		

Fonte: Almeida Filho (2007).

Almeida Filho (op. cit., p. 42) avalia o grau do desenvolvimento da área no país, atribuindo uma nota de 0 a 10 a cada item. Ao final as notas são somadas e o valor dividido por

14 chegando ao que o autor chama de Índice Geral de Desenvolvimento (IGD) que variará de 0 a 10 representando o grau médio de desenvolvimento da área de Ensino de Português para Estrangeiros. O quadro proposto é pois “[...] um macro-organizador das iniciativas setorializadas e das análises diagnósticas que pesquisadores e instituições interessadas venham a encetar no futuro” (ALMEIDA FILHO, op. cit., p. 43). A seguir, apresentamos o IGD, os comentários referentes às ações sobre os itens e a nota dada por Almeida Filho (op. cit., p. 43-5).

- **Bolsas de estudo na pós-graduação:** nota 8. Há Bolsas CAPES e PEC/PG para alunos de países conveniados.
- **Exame Nacional Padrozinado de Proficiência:** nota 8. Há o Celpe-Bras implementado no Brasil e exterior. Em expansão gradual.
- **Política Governamental para o PLE:** nota 2. Precária, com iniciativas esporádicas de cursos de atualização de professores dos CEBs no exterior. Instituição do Exame Celpe-Bras em 1993.
- **Certificação do professor:** nota 2. Precária, com professores formados em outras línguas ou língua vernácula, ou sem certificação. Poucos cursos universitários com componente específico (UnB e UFBA).
- **Projetos de intercâmbio:** Nota 2. Precários, com poucas iniciativas isoladas entre universidades do sul e sudeste e congêneres argentinas.
- **Entendimento supra-nacional dos países lusófonos:** Nota 2. Não há. A CPLP e a AULP poderiam vir a cumprir um papel decisivo neste quesito no futuro. - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Associação das Universidades de LP (AULP).
- **Disciplinas sobre EPLE na graduação e pós (em catálogo):** Nota 3. Há, embora ainda não de forma generalizada (UNICAMP, UnB, UFF e UFRJ, na graduação e UNICAMP e UnB em programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada).
- **Cursos de PLE instalados nas universidades para alunos estrangeiros:** Nota 4. Há em várias universidades (USP, UFRJ, UNICAMP, UFF, UFRGS, UFJF, UFMG, UFPE, UnB, etc.) com maior concentração no sul e sudeste.
- **Materiais didáticos publicados:** Nota 7. Há publicações regulares e crescente diversificação.
- **Teses sobre PLE defendidas em programas de pós-graduação:** Nota 6. Há, só na UNICAMP são 15 nos últimos anos. Outras instituições apresentam teses isoladas (USP, UFRJ, UFRGS, PUCSP, UFPE, UFMG, UnB, etc.).

- **Publicações especializadas:** Nota 6. Há publicações regulares e em expansão.
- **Eventos (congressos, encontros e grupos de trabalho):** Nota 9. Há eventos anuais específicos são realizados pela SIPLE, desde 1991, além de iniciativas esporádicas independentes das instituições e entidades. Sub-grupo de trabalho de Português Língua Estrangeira (GT em Linguística Aplicada) da ANPOLL.
- **Cursos de formação continuada:** Nota 3. Há tanto no exterior junto aos CEBs quanto no Brasil em minicursos e cursos de atualização (como o SAPEC, por ex., com patrocínio da UNESCO/União Latina/MEC/UNICAMP).
- **Associação de professores:** Nota 8. Há o SIPLE, fundada em 1991, publica o boletim SIPLE (quadrimestral) e organiza os eventos SIPLE a cada ano.

Somando as notas de cada critério, tem-se o valor total de 58 pontos, os quais divididos por 14 obtemos o quociente de 4.14. Para Almeida Filho (op. cit., p. 47) essa marca indica grosso modo um desempenho do país claramente mediano no seu conjunto. O autor argumenta, no entanto, que esse valor não pode ser interpretado como vergonhoso, uma vez que segundo ele, “[...] não se conta justamente com a força dinamizadora de uma política nacional deliberada e explícita para a questão estratégica do ensino de Língua Portuguesa e da cultura brasileira para falantes de outras línguas, tanto no país quanto no exterior” (Ibid., p. 47). Podemos perceber que os pontos mais frágeis, os que tiveram nota 2 na avaliação do autor, são muito importantes para o desenvolvimento da área, mas não verificamos ações afirmativas para o avanço profissional e desenvolvimento geral da área de PLE. A falta de uma política explícita é uma situação de decisão em nível governamental na qual podemos interferir apenas indiretamente. Já em relação a ausência de cursos e parâmetros para certificar os professores para atuar profissionalmente na área de EPLE o autor considera que:

[...] os professores de português Língua Materna (L1) careceriam de complementação mais longa no que tange o ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) e os professores de outras línguas (como LE) precisariam de complementação da sua formação em língua portuguesa e cultura brasileira a ser estabelecida (mas reconhecidamente menos longa) na perspectiva de quem a procura como outra ou nova língua”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46).

Em relação aos projetos de intercâmbio e entendimento supranacional dos países lusófonos, os dois com nota 2, Almeida Filho (2007) considera essencial alertar as autoridades sobre a urgência de se iniciar medidas para desenvolver atividades nesse sentido. O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é uma possibilidade rica em projetos que levem à circulação de alunos e professores pelo espaço dos países pactuados. No segundo caso:

[...] a existência da CPLP é uma alentadora promessa de estreitas consultas e iniciativas conjuntas entre governos e eventualmente especialistas da área de EPLE. Outra frente que carrega potencial para o desenvolvimento neste quesito é a da atuação da AULP (Associação das Universidades de Língua Portuguesa) que precisa ser acionada por nós através dos nossos reitores e representantes acadêmicos no bojo da entidade. [...] Não podemos desconhecer também o imenso desafio de auxiliarmos na expansão e criação de universidades nos PALOPs e Timor e de apoiarmos com força o pleno funcionamento de novas instituições culturais, de ensino superior e de pesquisa em locais distantes dos países concentradores de falantes nativos, como, por exemplo, a Universidade de Macau e o Instituto de Estudos Portugueses dessa região da China Continental. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46-7).

O resultado geral de 4.14 nos mostra que iniciativas, mesmo que ainda precárias e irregulares em algumas categorias, já existem, indicando que o processo de profissionalização e institucionalização da área de EPLE. Importante frisar também que essas informações foram retiradas de uma publicação de 2007, portanto muito já deve ter sido desenvolvido na área, em especial em produção acadêmicas, teses, dissertações, criação de novos livros didáticos, bem como eventos, congressos e mais universidades ofertando PLE para a crescente demanda de estrangeiros que precisam se adaptar ao Brasil e, em especial, aos que vão se submeter ao exame Celpe-Bras.

Finalmente, Almeida Filho (2007) constata que há uma agenda viva de pesquisas na área de natureza aplicada (de questões situadas na prática) que ajudam a produzir uma base científica de conhecimentos relevantes para as práticas de ensino em PLE. É notório nessa agenda:

[...] um interesse pela investigação dos processos de aprender e ensinar (nessa ordem) em condições contextuais específicas e a pouca eleição de tópicos mais classicamente linguístico-gramaticais como os de aquisição de elementos formais dos sistemas da língua-alvo. A maioria expressiva dos projetos se inscreve numa linha de pesquisa qualitativa onde a tendência para a utilização de procedimentos de pesquisa etnográfica em salas de aula se destaca nos núcleos dos projetos (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 50).

Apesar de esses índices terem sido avaliados por apenas um pesquisador, o mesmo afirma que cada quesito deveria passar por um crivo rigoroso de outros pesquisadores em outras iniciativas de levantamento de dados, o que aumentaria a confiabilidade dos quesitos. O quadro com 14 itens sugerido por Almeida Filho (2007, p. 43) é, portanto, “[...] um macro-organizador das iniciativas setorializadas e das análises diagnósticas que pesquisadores e instituições interessadas venham a encetar o futuro”.

Após essa breve exposição de quesitos avaliados para medir o grau de desenvolvimento da área de EPLE no Brasil, percebemos, como já apontado, o panorama em que se encontra a área, com frágeis iniciativas em políticas governamentais, mas em franca expansão principalmente em pesquisas acadêmicas e criação de livros didáticos. A seguir,

tratamos deste último critério, não menos importante da área: os livros didáticos de PLE, comentando brevemente seu histórico e os avanços conquistados em sua produção.

1.5 O livro didático de PLE: histórico e avanços

Como já dissemos, a grande fase de interesse pelo português brasileiro foi durante o século XX, na década de 1950, no cenário mundial pós-guerra e a expansão dos Estados Unidos como potência econômica mundial.

No entanto, a produção informal de livros didáticos dessa área já surgia, de acordo com Pacheco (op.cit., p. 69) em 1901. Nessa época um professor de PLE de uma escola alemã produziu um manual para tornar possível o estudo da língua portuguesa. Os primeiros livros surgiram pelos próprios imigrantes alemães que chegavam ao Brasil para se comunicarem e se adaptarem mais facilmente ao país. Ainda com a autora, “[...] muitos materiais se perderam não somente em função da pressão proibitiva da legislação brasileira, como também pela própria dispersão constitutiva do processo de produção dos MDs, que eram elaborados por professores em escolas geograficamente distantes que não mantinham entre si qualquer tipo de intercâmbio.” (Ibid., p. 69).

Há uma diferença fundamental entre os livros de português como LM e LE: enquanto o primeiro tem melhorado em qualidade e barateamento de custos, graças a esforços oficiais do MEC, em relação ao livro de PLE não observamos esse tipo de influência. Pacheco (2006) nos informa que os livros de PLE têm recebido um grande investimento em sua qualidade estética, combinado a uma renovação constante, tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos. Esse investimento com a parte visual do livro cria uma imagem de qualidade nem sempre verdadeira mas altamente eficiente, já que se dirige a um público de poder aquisitivo mais alto, que podem pagar mais pelo adicional tecnológico.

Já sabemos que os imigrantes que aqui chegaram no século XX produziam seus próprios livros para aprender português e visavam oferecer uma educação de qualidade a seus filhos, criando toda uma estrutura para o processo escolar. Com Pacheco (2006, p. 70) aprendemos que cada grupo de estrangeiros administrava suas escolas segundo a herança acadêmica que trazia do exterior. No entanto, a partir da década de 30, com o decreto 58 de 28 de janeiro de 1931 o português para estrangeiros deveria ser tratado como língua nacional, devendo ser ensinado indiferentemente com estratégias de língua materna. Para piorar, o governo abriu escolas públicas junto à de imigrantes o que praticamente inviabilizou o seu funcionamento, “[...] em virtude do apelo à gratuidade e a uma ‘melhor qualidade’ de ensino

de português, língua oficial com que os estrangeiros e seus descendentes tinham de se comunicar” (p.71). Nessa época, especialmente na ditadura militar, com a política do silenciamento das línguas estrangeiras, muitos livros didáticos produzidos por esses grupos de imigrantes foram destruídos, fazendo extinguir uma cultura importante para se compreender o processo de desenvolvimento histórico de PLE no Brasil.

Malaguti (op. cit., p. 32) nos informa que o livro tinha textos não autênticos, muitos *drills* (estratégia de exercícios repetitivos) e algumas explicações gramaticais. Nesse mesma época, como já dissemos, surge o primeiro livro de PLE produzido no Brasil na PUC-RS, por Marchandt, o *Português para Estrangeiros*. É importante ressaltar que tanto a obra de Cioffari quanto a de Marchandt são concebidos com base na teoria estruturalista. Mais tarde, na década de 1960 surgem métodos alternativos como o áudio lingual, que defendia que a aprendizagem se dá pela formação de hábitos e condicionamento, focando a aprendizagem de palavras de maneira contextualizada e não isoladamente. As obras que contemplaram essa perspectiva foram *Português Contemporâneo I*, de Abreu e Rameh, e *Modern Portuguese*, de Barrutia, de Matos, Hodges, et al. (este último já tratado anteriormente), os quais foram financiados por universidades e fundações americanas interessadas no método áudio-lingual.

A partir da década de 1980 a metodologia de ensino de línguas estrangeiras passa por uma reformulação significativa. O ensino centrado na gramática e repetição mecânica deixam de ser o foco da abordagem. O aluno passa a ser visto como agente ativo da aprendizagem e os seus interesses e objetivos passam a ser levados em conta na organização de cursos e confecção de materiais. De fato, procura-se nesse período um ensino mais significativo e preocupado em transmitir conteúdos autênticos, próximos de como se observa a linguagem em situações reais. Por isso, “usa-se na confecção do livro, por exemplo, propagandas, receitas e artigos de jornais; fotos dos locais, dos objetos e das situações de que se fala e ilustrações típicas da realidade sociocultural do idioma que se aprende” (MALAGUTI, op. cit., p. 33).

Nesse contexto comunicativo é que se justifica o uso de gêneros textuais (ou discursivos) nos livros didáticos de língua estrangeira. Citando Tilio (2012, p. 205):

[...] Um engajamento crítico na vida social contemporânea, com participação cidadã e política, requer cada vez mais o domínio de habilidades, capacidades e competências comunicativas que permitam que as pessoas ajam, interajam, se comuniquem e participem do/no mundo. O uso pleno e autônomo da língua estrangeira deve permitir ao cidadão agir nele, participando dele e modificando-o. Para isso, a língua precisa ser ensinada contextualizada em práticas discursivas, que se materializam em gêneros do discurso.

De acordo com Dell’Isola (2009) a ideia de inserir nos livros didáticos propostas de leitura e produção de texto com base em gêneros textuais contribui para um maior conhecimento da cultura da língua-alvo e também cria condições para a expressão verbal (oral e escrita) do aprendiz. Portanto, é necessário expor o aprendiz de uma língua estrangeira a uma diversidade de gêneros textuais. No entanto, a autora ressalta que:

[...] não basta inserir grande quantidade de gêneros textuais nos LDs de LE, pois com isso, certamente, perdem-se os propósitos fundamentais da presença desses textos que é o aprendizado da LE. No afã desenfreado de utilizá-los, contata-se falta de estabelecimento prévio de objetivos a serem alcançados, a partir da leitura de cada texto selecionado. Em geral não se exploram as características que cada gênero oferece associadas nem, ao menos, se esclarecem as possibilidades oferecidas pelos textos com que se pretende trabalhar em sala de aula. Isso resulta em muitas propostas inexpressivas ou na introdução de textos completamente dispensáveis (DELL’ISOLA, 2009, p. 113).

Ainda com esta autora, os gêneros textuais em livros de PLE continuam sendo trabalhados de maneira formalista, revelando falta de preparo de seus autores em conduzir a exploração das condições de produção, das instâncias enunciativas em que os gêneros são produzidos e praticados. E continua: “[...] além disso, observa-se relativa desconsideração dos propósitos comunicativos dos gêneros presentes nesses materiais destinados ao ensino de PLE.” (DELL’ISOLA, 2009, p. 114).

Uma observação interessante feita por Dell’Isola (2009) é que o público-alvo das aulas de PLE já tem letramento suficiente para explorar por conta própria os gêneros textuais apresentados nos livros. Portanto, a inclusão destes não objetiva exclusivamente expor sua forma composicional. Antes disso, sua presença deve voltar-se para o desenvolvimento de produção oral e escrita. Em relação a essas duas habilidades a autora diz o seguinte:

[...] A teoria dos gêneros exige o desenvolvimento de habilidade de leitura em duas direções: na busca de uma compreensão totalizadora, que vai além das letras e apreende o texto como um todo, relacionando-o com seu contexto; e na atenção para a sua materialidade linguística, tomando-a como base para a construção da interpretação. Quanto à expressão oral ou escrita, o foco do gênero requer a capacidade de produzir um texto adequado a determinadas situações de interlocução. (DELL’ISOLA, 2009, p. 114).

Existem várias pesquisas que defendem o uso de gêneros textuais em livros didáticos de línguas estrangeiras. Em relação ao EPLE, a pesquisa de Tosatti (2009) é bem interessante e foi orientada pela autora citada anteriormente, Dell’Isola (2009). Tosatti (2009) pesquisou a funcionalidade de gêneros textuais presentes em cinco livros didáticos de PLE produzidos na última década (a pesquisa da autora conclui-se em 2009). Por funcionalidade dos gêneros, a pesquisadora entende que sejam situações para desenvolver competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos e pragmáticos relacionados não só ao

conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação, mas também à organização e ao uso da língua em situações socioculturais mais próximas do real. A pesquisa revela que os livros pesquisados apresentam um número significativo de gêneros textuais, no entanto, a exploração dos mesmos nem sempre recaiu sobre o processo de comunicação, revelando, como já apontado, que o tratamento aos gêneros em livros didáticos de PLE ainda se dá de forma bastante formalista.

Mas a questão dos gêneros textuais não é o único aspecto que merece melhoras nos livros de PLE. Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) destacam que, apesar do significativo impulso na produção dos materiais e de uma relativa diversificação no público-alvo, ainda há várias lacunas nesse mercado.

A primeira, e a que mais chama atenção segundo os autores, é a carência de materiais brasileiros específicos para falantes de espanhol. Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009, p. 273) afirmam que é principalmente no exterior que esses livros são publicados sendo alguns deles publicados para uso local. Outros são de circulação muito restrita no Brasil, o que demonstra uma “[...] grande defasagem em relação aos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada”. (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, op. cit., p. 274). Esse argumento se baseia no fato de que na literatura de Linguística Aplicada a distinção entre *ensino de português para hispano-falantes* e *ensino de português para falantes de outras línguas* já se consolidou. Há pesquisas que focam em dificuldades específicas na aquisição do português advindas do português e do espanhol, no entanto poucas que propõem metodologias específicas para hispano-falantes. É portanto de grande urgência e importância que livros didáticos para esse público sejam produzidos:

[...] Tais materiais se tornam cada vez mais necessários, não só na América do Sul – onde a demanda pelo português foi impulsionada pelo Mercosul –, mas também nos EUA – onde a procura pelo português entre os falantes de espanhol vem crescendo substancialmente, a ponto de se caracterizar como área de pesquisa específica, denominada *Português como terceira língua* (grifo dos autores). (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, op. cit., p. 276).

Os autores afirmam ainda que os livros dirigidos a falantes do espanhol precisam incluir não apenas uma análise contrastiva entre os sistemas do português e do espanhol, mas também comparações de ordem funcional, pragmática, discursiva e cultural. Mas eles igualmente nos advertem que: “[...] sem dúvida, a falta de descrições detalhadas em relação a tais aspectos dificulta a elaboração de materiais didáticos dessa natureza”. (Ibid., p. 276).

Outra lacuna no mercado editorial é a escassez de livros que enfoquem a aprendizagem de português como segunda língua. Vários estudantes e profissionais que vem

ao Brasil têm necessidades específicas o que requer materiais distintos. No entanto, mesmo nesses contextos, o livro de PLE tem sido utilizado. Na aula de língua estrangeira em geral, em especial nas ditas comunicativas, há atividades e tarefas que simulam situações reais de interação, mas em ensino de segunda língua, essa estratégia é dispensada uma vez que o aluno já se encontra em ambientes reais onde a língua-alvo é utilizada naturalmente. Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) sugerem que o professor de português como L2 trabalhe com estratégias que possibilitem a observação *in loco* de questões de ordem funcional, pragmática, discursiva e cultural, que não podem ser desvinculadas do uso e aprendizagem da língua.

A falta de livros apropriados ao público universitário é outro ponto destacado. Uma boa parte de interessados na língua portuguesa falada no Brasil são alunos das nossas universidades que fazem graduação ou pós-graduação parcial ou integral, motivados por convênios e intercâmbios. Faz-se necessário materiais que sejam elaborados a partir de textos autênticos que se relacionem às necessidades, interesses e perfis dos estudantes. Para Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009, p. 277) algumas contribuições do LD nesse intuito poderiam ser o desenvolvimento de habilidades de estudo, (tomar nota por exemplo), ser capaz de fazer referências, redigir textos acadêmicos, etc.

Em último lugar, o mercado precisa produzir livros para crianças e jovens em fase de escolarização, já que, como já dissemos anteriormente, o ensino de língua portuguesa passou e passa a ser disciplina obrigatória em alguns países que fazem parte do Mercosul.

Malaguti (2009) nos informa que a melhora na qualidade dos livros didáticos de PLE e PL2 é um processo em franca expansão já que o Mercosul continua se afirmando como um grupo forte e homogêneo, aumentando a demanda pela língua portuguesa e propiciando produção de materiais que atendam a vários públicos e objetivos de aprendizagem. Isso possibilitará, também, a predisposição de instituições em investir na visibilidade do português.

A seguir, apresentamos uma cronologia de livros didáticos de Português para estrangeiros adaptado de Pacheco (op. cit., p. 81-4). Os livros em negrito são os que constam em nossa pesquisa para análise.

1.6 Cronologia da produção de LDs em PLE adaptado de Pacheco

1901 – *Manual de língua portuguesa* – Rudolf Damm.

1954 – *Português para Estrangeiros, 1º Livro*, Mercedes Marchant, Porto Alegre Sulina.

- 1973 – *Portugues: conversação e gramática*. Haydée Magro & Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute / Livraria Pioneira Editora.
- 1974 – *Portugues para Estrangeiros, 2º Livro*, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
- 1978 – *Português do Brasil para Estrangeiros*. Vol. 1. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- 1978 – *Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade*. S BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda.
- 1978 – *Português do Brasil para Estrangeiros*. Vol. 2. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- 1980 – *Falando, lendo, escrevendo português: Um curso para Estrangeiros*. Emma Eberlein O.F. Lima & Samira A. lunes, São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
- 1983 – *Português para falantes de espanhol*. Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.
- 1984 – *Tudo Bem 1: Português do Brasil*, Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
- 1985 – *Tudo Bem 2: Português do Brasil*, Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
- 1989 – *Fala Brasil, Português para Estrangeiros*, Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry, São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.
- 1990 – *Português Via Brasil: Um curso avançado para estrangeiros*: Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler & Samira A.lunes. São Paulo: Ed. EPU.
- 1990 – *Português como Segunda Língua*. ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- 1991 – *Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*, Emma Eberteim O.F. Lima, Lutz Rohmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler & Samira Abirad lunes. São Paulo: Ed. EPU.
- 1992 – *Aprendendo Português do Brasil*, Maria Nazaré de Carvalho Laroça, Nadine Bara & Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.
- 1994 – *Português para estrangeiros: infanto-juvenil*. Mercedes Marchandt. Porto Alegre: Age.
- 1995 – *Avenida Brasil II* – Emma E. Lima, Cristián González & Tokiko Ishihara. São Paulo: EPU.
- 1997 – *Português para estrangeiros: nível avançado*. Mercedes Marchandt. Porto Alegre: Age.
- 1998 – *Português para estrangeiros I e II*. MEYER, R.M et alii. Rio de Janeiro: Puc-Rio. (Edição experimental).

- 1999** – *Falar, Ler e Escrever Português: Um curso para Estrangeiros* (reelaboração do Falando, Lendo, Escrevendo Português) de Emma E.O.F. Lima e Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.
- 1999** – Bem-vindo! Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS.
- 2000** – *Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2000** – *Sempre Amigos: De professor para professor*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2001** – *Tudo bem? Português para Nova Geração*. Volume 2. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.
- 2001** – *Interagindo em Português*. Eunice Ribeiro Henriques & Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.
- 2002** – Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros. Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.
- 2003** – *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*. Emma Eberteim O.F. Lima, Samira Abirad lunes & Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.
- 2004** – *Aquarela do Brasil: Curso de Português para falantes de espanhol*. Edileise Medes Oliveira Santos. (Pacheco, p.84 nos informa que a obra é um MD proposta em sua Tese de Doutorado, apresentada na UNICAMP, em 2004)
- 2005** – *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. BIZON, A.C. Campinas, SP: Ed. Átomo.
- 2005** – Português via Brasil: Um curso avançado para estrangeiros. Emma Eberlein O.F. Lima. São Paulo: Ed. EPU.
- 2008** – Muito Prazer: Fale o Português do Brasil. Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos. São Paulo. Disal Editora.
- 2014** – Bem-vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação. Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS. 8ª edição, 7ª reimpressão. São Paulo, Editora SBS.
- 2014** – *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*. Emma Eberteim O.F. Lima, Samira Abirad lunes & Marina Ribeiro Leite. Reimpressão com nova ortografia. São Paulo: Ed. EPU.

Esse capítulo teve como objetivo apresentar a bibliografia básica sobre o nosso objeto de estudo: o livro didático. Sua história, seu percurso no tempo como tecnologia inovadora até ser instrumento de leis, medidas governamentais que exercem uma função controladora do Estado no ambiente escolar. Para isso, englobamos tanto algumas considerações sobre o livro didático de inglês como LE e, sobretudo os livros de PLE no Brasil. Estes últimos tiveram sua gênese em materiais didáticos feitos pelos próprios

imigrantes alemães que aqui estavam em 1901; cada grupo (entre outros como holandeses, japoneses, italianos, etc.) ensinava suas crianças e produziam seus materiais de acordo sua herança acadêmica trazida do exterior. O surgimento da escola pública e a nacionalização compulsória acabaram exigindo o ensino de português para estrangeiros com as mesmas estratégias de ensino de português como língua materna. Isso enfraqueceu as escolas particulares dos estrangeiros, uma vez que além de terem que conviver/concorrer com as públicas, se acreditava (o poder público) que a língua portuguesa seria melhor ensinada e aprendida nestas últimas. Isso acabou apagando da história vários livros de PLE criados pelos estrangeiros para educar seus filhos. Apresentamos, também, os índices nacionais de desenvolvimento da área no Brasil e o que tem sido feito (ou não) para colocar nosso país e nossa língua portuguesa brasileira numa posição estratégica no cenário internacional, bem como um histórico resumido do surgimento de estudos aplicados ao Ensino de Português a Estrangeiros no país. Ao final estendemos a discussão na literatura sobre o livro didático de PLE no sentido de delinear os pontos a serem melhorados pelo mercado editorial e quais as tendências futuras. Feito isso, arrolamos a seguir o que exatamente estaremos examinando nos cinco livros didáticos escolhidos e em quais referenciais teóricos nos baseamos.

CAPÍTULO II – AS VARIANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO CULTO CONTEMPORÂNEO INVESTIGADAS

Após as observações históricas e teóricas indispensáveis dos capítulos anteriores, é fundamental que apresentemos as sessões que compõem a natureza prática da pesquisa.

Na primeira parte, investigamos o tratamento dado a questões sociolinguísticas nos livros didáticos, mais especificamente, às variantes gramaticais do português brasileiro culto contemporâneo. Tal recorte contempla os seguintes elementos:

- retomada anafórica de objeto direto de 3^a pessoa;
- emprego do verbo *ter* com sentido de “existir”;
- estratégias de relativização: o desaparecimento do pronome *cujo*;
- regência do verbo *ir* diretivo.

Os fenômenos gramaticais escolhidos foram retirados de uma pesquisa empreendida por Bagno (2010a), cujos resultados revelam aspectos particulares do vernáculo geral brasileiro, inclusive o culto.

Após uma breve explicação teórica desses aspectos, procuramos identificar se essas estruturas aparecem nos livros, ou seja, se esses aspectos importantes da nossa língua aparecem nos livros. Visamos, com isso, responder a seguinte pergunta: as estruturas investigadas refletem, de fato, o português brasileiro culto contemporâneo, ou ainda se apegam à gramática normativa, que cultiva uma norma padrão ideal?

Para tal empreendimento, definimos como o *corpus* do trabalho os diálogos (conversação) e sistematização gramatical de cinco livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros. Acreditamos na relevância de focar as referidas sessões uma vez que é nos diálogos dos livros que se encontram os supostos usos espontâneos e menos monitorados da língua.

Na segunda parte prática da pesquisa, buscamos investigar o LD a partir de critérios que revelam sua natureza teórica, cultural e metodológica. Tais critérios foram retirados do trabalho de Oliveira e Furtoso (2009), as quais desenvolvem desde 2004 um projeto muito interessante no contexto de formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) na Universidade Estadual de Londrina. Esse projeto, o Ensinando português para falantes de outras línguas (ENPFOL), tem como objetivo preparar os alunos da graduação para atuar como professores de PFOL, capacitando-os a analisar e escolher livros didáticos que melhor se adequem às situações de ensino.

Partindo dos critérios adotados no ENPFOL, os cinco livros escolhidos, um dos quais adotado no curso de línguas estrangeiras da Universidade Federal do Amazonas, serão analisados a partir de seus objetivos, público-alvo, lista de conteúdos, natureza das atividades, disposição dos diferentes componentes linguísticos, aspectos culturais e contexto.

O recorte para a avaliação de livros didáticos, um dos vários recursos que materializam o conhecimento (SCHNEUWLY, 1994 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009), justifica-se porque eles “[...] refletem perspectivas no ensino de línguas num determinado momento da história e que, por isso, podem não atender às expectativas num período posterior” e “[...] muitas vezes são o único referencial do professor em sua ação pedagógica.” (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, p. 252).

É nesse sentido que após a análise, refletiremos o seguinte: o resultado apontado pelos critérios é propício a uma adequada apresentação do português brasileiro nos livros didáticos? Explico melhor. Se o livro, por exemplo, se diz incorporado a uma visão de linguagem comunicativa, então, estariam os diálogos e situações de explicação gramatical apresentando essa língua “comunicativamente”, sem construções do tipo “Esse é o livro de que preciso”, ou ainda “A casa cujo dono faleceu foi vendida”?

Como defendemos que língua e cultura não se dissociam, uma outra pergunta de pesquisa se impõe. Estaria a abordagem cultural, numa perspectiva de língua como prática social, materializada nos diálogos, textos e atividades do livro numa visão intercultural⁵? Ou a cultura ainda estaria se constituindo num simples “saber sobre”, em que toda a complexa dimensão cultural se resumiria na aprendizagem de nomes, datas, fatos e acontecimentos?

Delineados os fenômenos a serem analisados do português brasileiro bem como os critérios adotados para melhor compreender a natureza panorâmica dos livros didáticos, passamos agora a abordar com mais detalhes tais escopos. Primeiramente, faremos a exposição teórica básica das variações do português brasileiro. Tal tarefa contará com uma revisão bibliográfica sobre o tema tanto numa perspectiva normativa quanto descritiva. Adotaremos quatro gramáticas para o estudo básico dos fenômenos linguísticos, duas de caráter prescritivo e duas descritivas. Na perspectiva normativa, serão adotadas as seguintes gramáticas:

⁵ Novamente, a questão cultural é tratada neste trabalho conforme as classificações de Gimenez (2002) e Moran (1990). A taxonomia de Gimenez inclui a abordagem tradicional, cultura como prática social e a perspectiva intercultural. Essas três questões encontram um paralelo nas classificações de Moran, em que cultura é vista como saber sobre; saber como e saber por quê. A semelhança das classificações foi tirada de Fontes (2002 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009).

- Moderna Gramática Portuguesa, 37ª Ed., 2009, Editora Lucerna e Nova Fronteira, de autoria de Evanildo Bechara.
- Nova Gramática do Português Contemporâneo, 6ª Ed., 2013, editora Lexikon, de autoria de Celso Cunha e Lindley Cintra.

De caráter descritivo:

- Nova Gramática do Português Brasileiro, 1ª Ed. 3ª reimpressão, 2014, editora contexto, de autoria de Ataliba Teixeira de Castilho.
- Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, 2011, editora Parábola, de autoria de Marcos Bagno.

Após isso, explicaremos os critérios de Oliveira e Furtoso (2009) adotados na análise, bem como suas fundamentações teóricas.

Conforme apontado anteriormente, os fatos linguísticos analisados foram retirados da pesquisa de Bagno (2010a) e aplicados à situação dos materiais didáticos de português para estrangeiros. É importante que se diga que as gramáticas normativas foram indicadas pelo próprio Bagno (2010a), enquanto as descritivas foram por mim selecionadas, levando em conta que são obras cientificamente respaldadas, de autores com vasta experiência no estudo do português brasileiro. Vejamos com mais detalhes, a seguir, as categorias gramaticais de análise.

2.1 Retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa

Após quinhentos anos da ocupação portuguesa em solo brasileiro, o português aqui falado e escrito passou e tem passado por várias mudanças. Oliveira (2007) destaca que as principais estão na maior ocorrência de objetos nulos e sujeitos preenchidos, na progressiva queda dos clíticos de 3ª pessoa, e na perda da riqueza do paradigma de flexão verbal. Essas características configuram uma gramática própria, que se distingue das outras línguas românicas. Em relação ao maior preenchimento de sujeito e apagamento de objeto, Bagno (2011, p. 596) diz o seguinte:

[...] esse uso, tanto quanto sabemos, **é exclusivo do português brasileiro (PB)** dentro de todo o conjunto das línguas românicas. O que se evidencia aqui é a tendência cada vez mais acentuada do PB a explicitar o sujeito e a apagar o objeto direto. [...] O objeto direto nulo já se tornou a estratégia de retomada anafórica preferida dos brasileiros. Ao mesmo tempo, estamos cada vez mais sentindo a necessidade de explicitar foneticamente o sujeito. [grifos do autor]

Enquanto no PB a maior tendência é no preenchimento de sujeito e anulação do objeto, no português europeu acontece o contrário. Tarallo (1996) citado em Oliveira (2007) nos dá os seguintes exemplos:

- (1) Paulo viu Maria ontem?
- (2) a. Sim, ele viu [Ø]. (Sujeito preenchido/Objeto vazio = PB)
b. Sim, [Ø] a viu. (Sujeito vazio/Objeto preenchido = PE)

A anulação do objeto direto tem sido investigada por vários estudiosos, que procuram explicar o fenômeno a partir de perspectivas diversas. No aspecto diacrônico, por exemplo, Castilho (2014) nos informa que Tarallo (1983) comprovou uma queda do objeto direto a partir da segunda metade do século XIX. A tabela 01 abaixo, produzida por este último, ilustra os momentos da história que registraram a frequência da retenção do objeto direto:

Tabela 1 - Momentos históricos – retenção do objetivo direto.

I. Primeira metade do séc. XVIII	82 %
II. Segunda metade do séc. XVIII	96,2%
III. Primeira metade do séc. XIX	83,7%
IV. Segunda metade do séc. XIX	60,2%
V. <i>Corpus</i> sincrônico do séc. XX (1982)	18%

Fonte: Tarallo (1983).

Duarte (1989) estudou o preenchimento do objeto direto na língua falada, contando com um *corpus* de quarenta horas de entrevistas com falantes de São Paulo, oriundos de três camadas sociais: curso primário, curso colegial e curso superior e de três faixas etárias. Os resultados apontaram o clítico acusativo foi o menos usado, com 4,9%, seguido do pronome *ele* (15,4%), sintagma nominal anafórico (17,1%) e finalmente a categoria vazia.

Seguindo a perspectiva Laboviana da Sociolinguística, Duarte (1989) se questiona a respeito dos fatores de natureza linguística e extralinguística que condicionaram a escolha de determinada variante. Os resultados de natureza linguística foram, resumidamente, os seguintes:

1. Se o verbo estiver conjugado no infinitivo, há mais chances do clítico acusativo enclítico; em tempo simples do indicativo o proclítico.

2. No aspecto sintático, se o falante optar construir uma estrutura simples⁶, há maior ocorrência de elisão do objeto; já em estruturas complexas, a tendência é a retenção do mesmo.
3. Em relação ao condicionamento semântico, a maioria dos OD retidos apresentam o traço [+animado], enquanto os elididos recebem majoritariamente [-animado], não importando em que estrutura sintática ele ocorra. Quando [+animado] a realização do objeto se dá principalmente pelo pronome lexical *ele*, com proeminência em estruturas complexas.

Já nos fatores extralinguísticos ou sociais, a pesquisadora procurou verificar, primeiramente, se a escolaridade, idade, formalidade/informalidade do contexto contribuíam na escolha das estratégias de pronominalização. Concluiu-se que os clíticos não aparecem entre os jovens e só passam a ser empregados na progressão da formação escolar. A categoria vazia não sofre influência da idade e formação escolar do falante, o que evidencia que o objeto nulo já faz parte do vernáculo brasileiro contemporâneo, até mesmo em situações estilisticamente mais monitoradas.

A pesquisa de Oliveira (2007) também atesta que o uso de clíticos é consequência da ação conservadora da escola. A autora conduziu sua investigação entre os anos de 2002 e 2006, adotando um *corpus* de oitenta e oito textos espontâneos escritos por crianças que cursavam da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Os resultados apontaram um ligeiro aumento na retenção do clítico nos dados dos alunos da 4ª série: 34%, contra 8% na 1ª série. Isso igualmente indica, de acordo com Oliveira (2007), que o uso dos clíticos acusativos se dá primeiramente na escrita, via instrução formal.

Ainda sobre a repercussão do trabalho de Tarallo (1983), a pesquisa de Cyrino (1997 *apud* CASTILHO, 2014) também confirmou uma continuada queda no preenchimento do objeto direto no português brasileiro. Cyrino (1997 *apud* CASTILHO, 2014) constatou que a partir da segunda metade do século XIX começam a aparecer os primeiros pronomes lexicais *ele* em função de objeto direto, numa frequência de 8,6% se comparados aos clíticos. Cyrino (1997 *apud* CASTILHO, 2014) constatou, ainda, que um dos últimos ambientes em que o clítico parece persistir é com verbos em locuções infinitivas. Oliveira (2007, p. 24) ratifica esses dados em sua pesquisa nos exemplos extraídos do seu *corpus*:

- a. Fernanda caiu e Solando foi ajudala (1ª série)

⁶ Estruturas sentenciais simples [S+V+OD ou S+V+OI]; Complexas [S+V+OD+Predicativo]. Exemplos incluem: a) Você já contou [Ø] pra ele? b) Eu não tenho nada para reclamar não. Eu acho *ela* sensacional.

b. Ele falou para a professora que alguns de seus colegas *o* xingaram. (4ª série)

Uma vez que os clíticos têm propriedades diferentes no português, i.e. alguns têm uma estrutura silábica (consoante-vogal), como em *me*, *te*, *se* ao passo que outros perderam o ataque silábico, como *o*, que tem sua origem no português arcaico *lo*, Castilho (2014) nos informa que vários autores observaram o seguinte:

1. A direção da cliticização fonológica no PB é proclítica, movimentando-se da esquerda para a direita, ao passo que no PE ela é enclítica, da direita para a esquerda. Isso dá ao PB a possibilidade de iniciar frases por clíticos. Castilho (2014) nos informa que essa mudança na direção de cliticização se deu a partir da segunda metade do século XIX.
2. O clítico *o* em início de sentença tende a cair uma vez que se configura como vogal átona. Isso explica, segundo Câmara Jr. (1957 *apud* CASTILHO, 2014) o uso de *ele* nessa função, ou sua omissão, com o objeto direto nulo.

A aparição do pronome *Ele* com função de complemento é bastante antiga na língua portuguesa. Bagno (2010b) afirma que podemos encontrar exemplos desse uso em textos literários e arcaicos, como por exemplo, os do historiador Fernão Lopes no século XIV. Mas como podemos explicar o aparecimento de *Ele*, um pronome reto, no lugar de um oblíquo? Para responder essa pergunta, é fundamental que façamos um rápido apanhado da história da língua, mais especificamente em suas raízes latinas.

No latim clássico, Bagno (2010b, p. 104) nos recorda o seguinte:

[...] não existiam pronomes-sujeitos nem pronomes objetos diretos para a 3ª pessoa. Existia o *ego* (sujeito) de onde vem o EU, e o *me* (objeto direto); o *tu*, que herdamos tal e qual para o sujeito, e o *te* (objeto direto). Havia também os seus respectivos plurais: *nos* e *vos*. Para a 3ª pessoa, porém, não havia nada: bastava a forma do verbo para indicá-la. Aliás, mesmo os pronomes *ego*, *tu*, *nos*, *vos*, eram pouco empregados, já que a desinência do verbo permitia a omissão do pronome-sujeito.

Ainda com este autor, no latim vulgar houve a necessidade de preencher o quadro dos pronomes pessoais de terceira pessoa. Foram, então, usados os pronomes demonstrativos *ille*, *illa*, *illud*, que equivaliam a *aquele*, *aquela* e *aquilo*. *Illud* era usado para o gênero neutro, que acabou desaparecendo da língua. Percebemos notoriamente que *ille* e *illa* são os antepassados de *ele* e *ela*, inclusive se lembrarmos que até meados do século XX esses pronomes eram escritos como *Élle* e *Ella*. Desses mesmos demonstrativos saíram os artigos definidos e os pronomes oblíquos átonos de 3ª pessoa (*o*, *a*, *os*, *as*), após várias mudanças fonéticas e morfológicas. Para Mattoso Camara Jr (1972 *apud* BAGNO, 2010b), os pronomes

demonstrativos, mesmo depois de incorporado à categoria dos retos, continuaram conservando em boa parte a sua função demonstrativa. Portanto, “[...] é esse resquício de caráter demonstrativo dos pronomes *ele, ela, eles, elas* que permite que eles exerçam todas as funções sintáticas, exatamente como os outros demonstrativos da língua”. O exemplo de Bagno (2010b, p. 105) é bem ilustrativo nesse sentido:

SUJEITO	OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO
<i>Este</i> serve	Quero <i>este</i>	Dei o livro para <i>este</i>
<i>Ele</i> serve	Quero <i>ele</i>	Dei o livro para <i>ele</i>

Uma observação interessante pontuada por este pesquisador é que os puristas, buscando justificar proibições de uso, recorrem muitas vezes ao latim em exemplos como “Assistir a...”, numa tentativa de nos convencer desse uso uma vez que naquela língua o verbo *assistir* era transitivo indireto. Outro exemplo inclui o verbo preferir em construções como “Eu prefiro mais futebol do que vôlei”. Neste caso, os normativistas afirmam que em latim o prefixo *prae-*, presente do verbo preferir, já indicava “mais que”, “de preferência a”, portanto o “correto” seria “Prefiro futebol a vôlei”. O curioso é que se justifique um uso, caracterizando-o como “apropriado”, recorrendo à raiz do idioma e, em contrapartida, se condena outro emprego cuja existência também se origina do latim e sobrevive na língua há muito tempo.

Apesar de todos os resultados apontados nas pesquisas linguísticas, a gramática normativa insiste em condenar alguns usos já empregados no vernáculo geral brasileiro. A gramática de Cunha & Cintra (2013), a despeito do emprego dos pronomes retos, destaca nas páginas 301 e 302 sob o título de “Equívocos e incorreções” as seguintes observações:

- Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome *eles(s)*, *ela(s)* como objeto direto de frases do tipo: Vi ele; Encontrei ela.

Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, **deve ser hoje evitada**. [grifo nosso].

- Convém, no entanto, não confundir tal construção com outras, perfeitamente legítimas, em que o pronome em causa funciona como objeto direto. Assim:

a) Quando, antecedido da preposição *a*, repete o objeto direto enunciado pela forma normal átona (*o, a, os, as*):

Não sei se elas me compreendem

Nem se eu **as** compreendo **a elas**. (Fernando Pessoa)

b) Quando precedido das palavras *todo* ou *só*:

Ricas prendas! **Todas elas**

Me deu ele; sim, donzelas...

Que não vo-lo negarei! (João de Deus)

O mesmo discurso purista e prescritivo aparece na gramática de Evanildo Bechara (2009, p. 175) lemos o seguinte:

- O pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso:

“No latim eram quatro os pronomes demonstrativos. *Todos eles* conserva o português”. (Pacheco da Silva Jr. E Lameira de Andrade, *Gramática da Língua Portuguesa*, RJ, 1887).

“Subiu! – e viu com seus olhos/ *Ela* a rir-se que dançava...” (Gonçalves Dias).

“Olha *ele!*” (Eça de Queirós).

As definições e exemplos acima apresentados são, para seus autores, modelos da língua “exemplar”, (essa é o termo usado por Bechara ao se referir à língua padrão), e qualquer intuição gramatical do falante, quaisquer construções que fujam desse modelo se tornam, nas palavras de Cunha & Cintra (2013), “incorrekções e equívocos que devem ser evitados”. As frases, pinçadas de autores consagrados da literatura, não devem e nem podem ser tomadas isoladamente como a língua portuguesa contemporânea falada no Brasil, uma vez que, como já exaustivamente discutimos, a língua é fundamentalmente um fenômeno heterogêneo, variável e instável, em constante mudança. Como o discurso purista infelizmente ainda ganha espaço na escola, é devido às práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa (reflexos das gramáticas materializadas em livros didáticos), que o clítico *o* ainda sobrevive, e por isso ele é mais frequente na língua escrita (CASTILHO, 2014, p. 304).

Feitas todas essas considerações, podemos então resumir que os estudos sobre a retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa no português brasileiro revelam três estratégias:

- a) Comprei um carro novo, mas ainda não usei *ele*. (Pronome lexical)
- b) Comprei um carro novo, mas ainda não \emptyset usei. (objeto nulo)
- c) Comprei um carro novo, mas ainda não *o* usei. (clítico acusativo)

A estratégia mais utilizada no vernáculo brasileiro é o objeto nulo, seguido do pronome lexical. O clítico está praticamente extinto, sendo utilizado com mais frequência na escrita culta a qual reflete, entre outras coisas, a ação conservadora da escola.

2.2 Estratégias de relativização: o desaparecimento do pronome *cujo*

O enfoque aqui é pesquisar as estratégias de relativização nos livros didáticos, mais especificamente, o emprego de pronomes relativos quando empregados com verbos que regem preposição. O pronome *cujo*, caracteristicamente de **síntese**, passa a desaparecer do vernáculo brasileiro, e está em processo extinção até mesmo no padrão culto, variedade em que esse pronome é substituído por *de que*.

Castilho (2014) nos informa que na língua falada, o relativo *que* está tomando cada vez mais o lugar dos outros pronomes, tornando-se uma espécie de pronome relativo universal. Para compreendermos essa mudança na língua, é necessário um estudo mínimo da sintaxe das orações subordinadas adjetivas (também chamadas de relativas) que compreende três aspectos: estratégias de relativização e tipologia das adjetivas; funções do pronome relativo e as adjetivas livres. Ficaremos apenas com a primeira questão.

É comum entre os pesquisadores que se debruçam sobre as estratégias de relativização o questionamento de quais funções dos sintagmas da sentença adjetiva favoreceriam os processos de relativização. Castilho (2014) nos diz que os estudiosos têm apontado que as línguas variam na quantidade de posições passíveis de relativização, sendo os mais acessíveis os sintagmas nominais de sujeito, em seguida os que funcionam como objeto direto, objeto indireto, oblíquo e genitivo; no final estão as línguas que dispensam um pronome conjunção para a relativização.

Ainda com Castilho (2014), o nome dado a essa descoberta foi “hierarquia de acessibilidade dos sintagmas nominais à relativização”. Essa hierarquia se justifica, entre outras coisas, porque (1) toda língua relativiza sujeitos; (2) é mais fácil, de um ponto de vista semântico-cognitivo, processar a informação contida num sintagma nominal de sujeito, depois objeto direto, etc. não podendo, assim (3) as estratégias de relativização saltar pontos nessa hierarquia.

Amaral (1922/1977) foi o primeiro a observar que as subordinadas adjetivas do PB se distanciavam do PE ao passo que Lemle (1978 *apud* CASTILHO, 2014) destacou que no PB há três estratégias de relativização: sentença adjetiva padrão, em que os pronomes

relativos exibem as formas correspondentes ao caso que recebem do verbo; adjetiva copiadora, onde o relativo se despronominaliza, perdendo a função fórica, que será preenchida por um pronome preposicionado ou não e a relativa cortadora, em que a preposição que é regida pelo verbo e que deveria comparecer na sentença adjetiva é cortada, apagada. Bagno (2010b) exemplifica essas estratégias nos exemplos a seguir:

- a. Esse é um filme *de que* eu gosto muito. (relativa padrão)
- b. Esse é um filme *que* eu gosto muito *dele*. (relativa copiadora)
- c. Esse é um filme *que* eu gosto muito. (relativa cortadora)

Como os falantes se comportam diante dessas opções? A pesquisa de Bagno (2010a), cujos resultados também se confirmam em outros estudos, concluiu que em seu *corpus* da língua falada, a relativa cortadora é, de longe, a mais utilizada por falantes cultos. Em seguida vem a relativa padrão e a menos utilizada é a copiadora. A copiadora é a estratégia mais antiga das três. Quanto à idade de cada uma, aprendemos com Bagno (2010b) que muito antes da formação das línguas românticas, ainda no latim vulgar, os pronomes cópia já existiam. A relativa padrão surge no período de formação da norma-padrão clássica do português, e a cortadora é um fenômeno bem mais recente, conforme apontam as pesquisas de Tarallo (1983; 1985). Vale dizer que essas formas de estratégia não padrão também acontecem em outras línguas românticas como nas variedades não cultas do francês da França e nas variedades cultas do francês de Quebec, no Canadá. É impróprio, portanto, julgar falantes que utilizam essas estratégias porque “[...] não se trata de invenção de brasileiro ignorante nem de consequência negativa da incompetência dos professores de português do Brasil (até porque estes mesmos fenômenos estão presentes também nas variedades cultas do português de Portugal)”. (BAGNO, 2010b, p. 86).

A origem das relativas cortadoras, aliás, tem duas explicações. Uma delas, segundo estudos de Tarallo é de natureza ideológica: os falantes cultos escolhem não parecer pedantes demais, eliminando a relativa padrão e igualmente não querem soar pouco instruídos ou ignorantes, eliminando a relativa copiadora. A outra explicação é de natureza sintática. Nesse caso, o ouvinte ou leitor é capaz de reconhecer a preposição que foi apagada, graças ao contexto verbal e não verbal do enunciado. Em construções como “Esse é o carro que eu gosto”, qualquer falante do português brasileiro sabe que quem gosta, gosta de. A omissão da preposição “de” não traz nenhum problema para a comunicação e evita “o drástico deslocamento da preposição imposto pela construção da relativa padrão” e “escapa da

construção copiadora, considerada menos aceitável pelos falantes cultos”. (BAGNO 2010b, p. 90).

Mais uma vez, esses fenômenos são um exemplo de análise substituindo síntese. As línguas românicas deixaram de lado as características de síntese do latim vulgar e isso ocasionou, por exemplo, o surgimento de artigos e outros determinantes, o desaparecimento da morfologia dos casos e o gênero neutro, redução dos tempos verbais e, claro, mudanças no tratamento dos pronomes relativos.

É justamente por ser uma língua de análise, que as relativas padrão são uma espécie de “corpo estranho” (BAGNO, 2010b) na língua, um resquício do sistema de declinação do latim clássico. Quando estamos diante de preposição + pronome relativo, esse processo fica ainda mais estranho ao falante, o qual recorre a um pronome cópia para respeitar a natureza analítica da língua.

Na gramática normativa de Cunha e Cintra (2013, p. 569) encontramos a seguinte definição para preposição: “Chamam-se PREPOSIÇÕES as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQUENTE)”.

A respeito dessa definição, Bagno (2010b, p. 88) diz o seguinte:

O que acontece com as orações relativas padrão, portanto, é uma drástica alteração dessa ordem ANTECEDENTE – PREPOSIÇÃO – CONSEQUENTE [...] Diante dessa violenta alteração da sintaxe habitual de sua língua o falante trata de recolocar as coisas em seus lugares mais naturais.

Castilho (2014) ressalta que há pesquisas que estabelecem uma correlação entre a tipologia das adjetivas e as alterações dos clíticos no PB contemporâneo. De acordo com este autor, Mary Kato mostrou haver uma harmonia no tratamento dos clíticos e pronomes relativos pois ambos tem a propriedade de foricidade. Dessa maneira, os falantes que usarem os clíticos na anáfora como em⁷:

- Eu descasquei as laranjas e Pedro **as** comeu. Utilizará a relativa padrão:
- Eu descasquei as laranjas **que Pedro comeu**.

Se o falante optar pelo pronome *ele* com função de complemento:

- Eu descasquei as laranjas e Pedro comeu **elas**. Utilizará a adjetiva copiadora:
- Eu descasquei as laranjas **que Pedro comeu elas**.

Por fim, se a estratégia de pronominalização for a de objeto nulo:

- Eu descasquei as laranjas e Pedro comeu. O falante opta pela relativa cortadora:

⁷ Todos os exemplos abaixo foram retirados da *Nova Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba T. de Castilho.

- Eu descasquei as laranjas que Pedro comeu Ø.

Podemos concluir, então, que as relativas copiadora e cortadora têm sido mais usadas porque os clíticos têm desaparecido do PB brasileiro, uma língua predominantemente de análise.

Em relação ao pronome cujo, que tem função de adjunto adnominal, os autores concordam que é uma construção praticamente extinta do vernáculo brasileiro. Em outras fases da língua portuguesa, porém, era utilizado com outras funções gramaticais que acabaram desaparecendo com o tempo. Bagno (2011) nos informa que *cujo* servia como pronome interrogativo nessa frase de Padre Antônia Vieira no século XVII⁸: “*Cuja é esta caveira?*” (=De quem é esta caveira?); Podia ser empregado em construções sem antecedente expreso: “Dar o seu a *cujo é*” (=Dar a alguém o que é seu); “Bem sabe o gato a *cuja* barbas lambe” (Ditado medieval); Na fase moderna da língua, em José de Alencar vemos: “Ele recebeu com o batismo o nome do santo, *cujo* era o dia”; sem um conseqüente expreso, neste exemplo de Gil Vicente no século XVI: “A dama *cujo* nasci” (=de quem nasci). No PB contemporâneo a palavra *cujo* é: “[...] quebrada, divida em funções. O *cujo* se divide em **que**, conector usado para ligar as duas sentenças, e em dele/dela/deles/delas, para estabelecer a relação de posse” (BAGNO, 2011, p. 904). Ainda segundo esse autor, a construção cortadora, em português, se explica pelo uso do artigo definido o qual já indica posse.

Tratamos resumidamente nesta sessão sobre as três estratégias de relativização do PB: a relativa padrão, copiadora e cortadora. Vimos que os pronomes relativos, um resquício de estruturas de síntese, estão desaparecendo gradualmente do PB e que o “que” está se tornando um relativo universal. A gramática da retomada anafórica de objeto direto encontra um paralelo com a tipologia das adjetivas, o que nos permitiu concluir com Kato que a extinção dos clíticos favorece ainda mais as estratégias copiadora e cortadora. A relativa cortadora é a mais empregada pelos falantes cultos, seguida da relativa padrão e por última a copiadora. Nos livros didáticos, investigaremos se aparecem construções com o pronome cujo e, caso haja sessões gramaticais sobre os pronomes relativos, verificaremos se o livro tem um enfoque exclusivamente padrão ou se há espaço nos diálogos para as relativas copiadoras e cortadoras.

2.3 Regências do verbo IR com sentido de direção

⁸ Os exemplos de construções com o pronome *cujo* em diferentes funções gramaticais foram retirados da “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” de Marcos Bagno (2011).

Nessa etapa pesquisamos as regências dos verbos IR e CHEGAR com sentido de direção, não nos interessando, portanto, as ocorrências de IR como auxiliar e de CHEGAR com sentido de procedência.

No PB o verbo IR com sentido de direção pode reger as preposições EM, A e PARA. A gramática normativa condena o uso de EM e delimita o uso de A e PARA, sendo o primeiro usado para indicar uma ida temporária, uma permanência breve, enquanto o segundo deve ser usado em situações de maior permanência ou mesmo definitiva. Bagno (2011) apresenta um quadro bastante esclarecedor da regência do verbo IR diretivo:

Quadro 2 - Matriz de regências [+padrão] e [-padrão] do verbo IR diretivo.

TIPO	PREPOSIÇÃO	TRAÇO SEMÂNTICO
+ padrão	A	[-permanência]
	PARA	[+permanência]
- padrão	A	[+permanência]
	PARA	[-permanência]
	EM	[-permanência]
	EM	[+permanência]

Fonte: Bagno (2011, p. 143).

Ainda com este autor, em sua pesquisa empreendida no ano de 2000, o resultado da ocorrência dessas preposições com o verbo IR diretivo foram distribuídas da seguinte maneira em seu *Corpus da Língua Falada*:

Quadro 3 - Resultado da ocorrências de preposições com o verbo IR diretivo.

TIPO	PREPOSIÇÃO	TRAÇO SEMÂNTICO	Quantidade	%	
+ padrão	A	[-permanência]	24	57,1	
	PARA	[+permanência]	15	42,9	
		Subtotal	39	35,4	
- padrão	A	[+permanência]	4	5,6	
	PARA	[-permanência]	44	38,9	
	EM	[-permanência]	23	20,3	
		EM	[+permanência]	0	0
		Subtotal	71	64,5	
		Total	110	100,0	

Fonte: Bagno (2011, p. 143).

Bagno (2011) conclui que os dados revelam a preferência dos falantes cultos em usar as variantes não padrão e, ao contrário do que diz a tradição gramatical, eles utilizam a preposição EM para reger verbos de movimento com traço semântico [-permanência] e PARA em relação a [-permanência]. Assim, no PB, não há diferença no uso das três preposições quando se trata de indicar [-permanência].

Há uma explicação para o Brasileiro escolher, na fala, essas construções abominadas pelas gramáticas tradicionais? Qual a razão para o falante “continuar errando”?

Uma das justificativas, nos informam Bagno (2011) e Castilho (2014), é que no latim clássico a preposição IN (de onde vem o EM) era usada com essa mesma finalidade de expressar movimento. De fato, havia a ocorrência de IN e AD (que originou o A em português), não havendo uma rígida diferença entre as duas, as quais podiam expressar não apenas *repouso*, *localização* como também *movimento*, *direção*.

Com o surgimento da norma-padrão clássica literária do português, houve uma tentativa de delimitar o uso de A e EM. Para A, a ideia de movimento, direção, destino, enquanto que EM indicaria repouso, situação, localização. Bagno (2011), no entanto, nos alerta que essa tentativa de delimitação foi frustrada porque até mesmo escritores consagrados do período clássico da língua, como, por exemplo, João de Barros e Camões, usavam EM com sentido de movimento.

Outra razão para a utilização das variantes não-padrão no PB com os verbos IR e CHEGAR diretivos é a questão da gramaticalização das preposições. Castilho (2014) nos ensina que a gramaticalização das preposições consta dos seguintes passos: (1) recategorização de outras classes; (2) regramaticalização de preposições já existentes⁹; e (3) desaparecimento de preposições. Vamos nos deter em (3).

Algumas preposições, a exemplo de A, estão em processo de substituição no PB. No caso de A, como sabemos, ocorre a substituição por EM e PARA. De fato, como pontua Bagno (2011), se ampliarmos a observação para outros verbos (não só os que indicam direção) verificamos que há um verdadeiro declínio do uso de A como preposição, restringindo o seu uso para a escrita mais monitorada. No sentido de localização estática

⁹ Reproduzo aqui as palavras de Castilho (2014, p. 589) em relação aos itens (1) e (2). “Em (1), recategorização de outras classes, as classes substantivo, verbo e numeral ordinal gramaticalizam-se em preposições. Os substantivos que indicam parte do corpo podem se tornar preposições como em *frente*>*frente*, em *à frente de* e *testa* (“cabeça”) em *à testa de*. Outros substantivos como *amor* passam pela mesma transformação, como em *por amor de* (“por causa de”). Em relação aos verbos, as formas nominais destes podem recategorizar-se como preposições, como *exceto*, *salvo*, *durante*, *mediante*. O número ordinal segundo transforma-se em preposição como em: “Segundo as testemunhas, o ladrão teria saltado o muro”. Em (2) as preposições simples se regramaticalizam combinando-se com outra preposição, aparentemente porque elas vão se tornando opacas quanto à representação do ESPAÇO.”

(repouso, situação, imobilidade), a preferência é no uso de EM, daí o surgimento de pares como *falar ao/no telefone, sentar à/na mesa*. No sentido de destino surgem pares como: *dei o carro ao/para o Paulo, telefonei à/para a Juliana*, etc.

Finalmente, o declínio de A, de acordo com Castilho (2014) pode explicar as dificuldades em operar com a crase. O PB, ao contrário do PE, não possui uma fonética de duas vogais distintas, uma mais aberta (quando tônica ou resultante de crase) e outra mais fechada (átona). Assim, nos diz Bagno (2011, p. 146), “os portugueses pronunciam diferente *viajei a Coimbra* e *viajei à Galiza*, o que lhes permite distribuir mais facilmente a preposição simples e a preposição combinada com o artigo.”. Ainda com este autor, o frequente desuso da preposição A também se explica por haver outros itens gramaticais na língua com igual realização fonética: o verbo há, e o artigo feminino A (que tem a mesma escrita da preposição). Assim, no PB, se preserva o artigo A, usado com muita frequência; substitui-se o verbo HÁ por TEM, e, novamente, troca-se a preposição A por EM ou PARA.

Para concluir essa curta explicação teórica, é importante lembrar que não é nossa intenção fazer um estudo minucioso das variantes gramaticais do PB que serão pesquisadas nos livros didáticos. Nosso objetivo é compreendê-las minimamente para, a partir disso, observar de que maneira são apresentadas nos manuais.

2.4 Verbo TER com sentido de existir

Chegamos, enfim, à última variante de investigação sociolinguística nos livros didáticos de português para estrangeiros. Trata-se de uma construção bastante utilizada no PB em todos os níveis sociais, independente de grau de escolaridade, sexo, idade ou condição econômica: o verbo *ter* com o sentido de existência.

Como sabemos, os verbos têm a importante função de “predicação”, ou seja, eles *falam de* e *dizem que*. Em uma frase como: “Mário não fez a tarefa”, estamos falando de Mário e dizendo algo sobre ele. Agora num exemplo: “Tem leite no copo”, o verbo *ter* não atribui nenhum papel a nenhum dos outros elementos do enunciado. O verbo *ter* se limita a informar a existência de algo, no caso, leite no copo, servindo como introdutores das coisas no mundo. A esses tipos de verbos, que são realmente poucos (ser, ter, haver, fazer, estar, existir e a construção tratar-se de), os estudiosos chamam de *apresentacionais*, que, como o próprio nome sugere, apresentam, introduzem novos tópicos no discurso.

Com os verbos apresentacionais, ou existenciais, os tópicos por eles apresentados não desempenham, afirma Castilho (2014), nenhuma função sintática que os sintagmas

nominais geralmente exercem: não são sujeito nem são objeto. Assim, por funcionar apenas como instrumento, operador gramatical, podemos excluí-lo da frase sem perda de significado. Bagno (2011, p. 621) nos dá o seguinte exemplo no poema de Carlos Drummond de Andrade:

No meio do caminho, uma pedra
 uma pedra no meio do caminho
 uma pedra, no meio do caminho, uma pedra

Já que os verbos existenciais não exercem função predicativa, como poderiam ser classificados esses sintagmas nominais únicos apresentados pelo verbo existencial? Sensível a isso, Castilho (2014) criou o termo *absolutivo* [grifo nosso] para representar esses tópicos discursivos apresentados por verbos existenciais. Bagno (2011) explica que essa terminologia remonta ao conceito de caso gramatical: o absolutivo para sintagmas nominais não predicados, assim como o nominativo é o caso do sujeito, o acusativo de objeto direto, o dativo de objeto indireto, etc.

Os estudiosos do PB que se debruçam sobre verbos apresentacionais notaram uma incoerência das gramáticas tradicionais na análise desse tipo de sentença. Para os puristas, quando o verbo é *haver* o SN é objeto direto. Quando é *existir*, sujeito. No entanto, em se tratando de *ter*, há o que Bagno (2011) chama de “condenação”, proibição do seu uso como verbo existencial. Assim, a gramática prescritiva permite apenas o verbo *haver* em construções existenciais, sendo *ter* uma incorreção, devendo ser a todo custo evitado.

Cabe aqui, no entanto, uma observação. Como vimos, o uso das variantes aqui pesquisadas é também uma questão de atitude do falante, ou melhor, de um grupo de falantes. Mas ao contrário do que ocorre, por exemplo, com as relativas copiadoras, não adotadas pelos falantes cultos por ser considerada um uso de quem tem baixa escolaridade, ou a relativa padrão, não usada por essa mesma camada social por ser “pedante”, o mesmo não ocorre com o verbo *ter* existencial. Nas palavras de Vitório (2010): “[...] é possível perceber que apesar de não ser uma forma aceita pela tradição gramatical, o uso de *ter* em construções existenciais é um fenômeno variável não estigmatizado pela sociedade, pois é utilizado por falantes de diferentes níveis de escolarização sem causar preconceito linguístico e social”.

Ainda com Vitório (2010), a preferência por *ter* pode ser explicada não apenas pelo fato de *haver* já não fazer mais parte, no PB, do processo natural de aquisição da linguagem, uma vez que a criança só começaria a adquirir o *haver* existencial na aprendizagem da escrita, como também por ser utilizado apenas em situações bastante formais de uso da língua.

Em sua pesquisa de mestrado, Vitório (2008) analisou o uso de *ter* e *haver* na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió-AL. Os resultados mostraram um percentual de 64% de *ter* contra 36% de uso de *haver* e que os alunos do ensino fundamental (representados pela 8ª série) tiveram maior ocorrência de *ter* existencial – 79% contra 45% do ensino médio (representados pelo 3º ano). A autora conclui que o acesso às regras gramaticais é determinante na escolha das variantes *ter* e *haver existenciais* nos corpora analisados, tendo a escola, portanto, um papel preponderante na manutenção do verbo *haver existencial* na língua escrita.

Por fim, destacamos abaixo as características das sentenças apresentacionais conforme a gramática pedagógica do português brasileiro, de Bagno (2011, p. 624 e 628):

1. Ocorrem antes do sintagma nominal que introduzem
2. O verbo apresentacional é impessoal, não realiza predicção, e portanto, não concorda com o sintagma nominal que ele introduz;
3. Esse sintagma nominal está no caso absolutivo, logo, não é nem sujeito nem objeto direto do verbo apresentacional;
4. O verbo apresentacional, portanto, é invariável, só se conjuga na não pessoa do singular.

Essas foram as quatro variantes do português brasileiro culto contemporâneo pesquisadas nos livros didáticos de português para estrangeiros. Objetivamos observar nesse recorte o quão próximo estão os manuais da língua falada no Brasil, a qual tornaria a comunicação do estrangeiro muito mais natural e adequada às diversas situações de uso. Apesar de não ser um substituto absoluto da experiência do dia a dia, da conversa face a face, da vivência cultural no país, o LD ainda é a opção mais utilizada na aprendizagem formal de línguas estrangeiras. Por isso mesmo não pode inspirar-se numa concepção de língua obsoleta literária ou na gramática do português de Portugal. O aluno estrangeiro, no nosso caso de português, em geral é muito curioso e preza pelo conhecimento da realidade social, autêntica da língua. Esperamos, assim, que os livros analisados levem em conta as características desse público diferenciado de forma a aproximá-los de situações comunicativas e culturais significativas e motivantes.

CAPÍTULO III – OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Nessa etapa da pesquisa buscamos analisar os livros didáticos do ponto de vista metodológico e teórico. Para tal utilizamos os seguintes critérios: a questão cultural, objetivos, público-alvo, lista de conteúdos, interação, natureza das atividades, disposição dos diferentes componentes linguísticos e contexto. O produto desta análise será um quadro que apresentará resumidamente esses aspectos, fornecendo um panorama dos manuais investigados. Como adotamos livros amplamente divulgados pelo mercado editorial e utilizados em diversas situações de ensino e aprendizagem, inclusive em universidades públicas, acreditamos que essa investigação auxilie o trabalho de professores de português como LE, seja na avaliação, adoção ou adaptação dos materiais pesquisados. A seguir explicaremos teoricamente cada critério.

3.1 Aspectos culturais

Pela filiação teórica em que nos inserimos a língua é prática social. Ela reflete e refrata as práticas dos falantes que a utilizam como meio de comunicação, como representação do pensamento e, sobretudo como materialidade de seus valores, tradições, história, literatura, artes, ciência. Língua, portanto é cultura. Assim como não podemos dissociar língua e fala, também não é sensato que separemos língua e cultura já que a cultura como tal só se manifesta por meio da linguagem. No entanto, quando se trata de ensinar uma língua estrangeira, essa forte relação entre língua e cultura tem deixado a desejar não apenas na prática docente como também no tratamento dado a essa questão nos livros didáticos de português para estrangeiros.

Primeiramente começamos com a dificuldade em definir cultura. O que é cultura? Uma definição torna-se complicada já que vivemos num mundo cada vez mais internacional e globalizado. Lima (2009) afirma que embora o termo já tenha sido antropológicamente definido há mais de um século, ele ainda permanece um enigma. Os autores tem opiniões diversas sobre o que seja cultura.

Hall (1961 *apud* LIMA, 2009) defende que cultura é uma forma de autoconhecimento. Para ele, para que uma pessoa se conheça melhor, é preciso que ela conheça outras culturas e que as leve a sério. Já para Gorodetskaya (1996 *apud* LIMA, 2009) a cultura pode ser entendida no sentido amplo e no específico. No sentido amplo, cultura é uma forma de vida, um contexto em que existimos, sentimos e nos relacionamos em

sociedade. Já no sentido específico, cultura é, para a autora, um sistema de censura social, pois determina padrões de comportamento verbal ou não verbal do ser humano. Adaskou, Britten & Fashi (1990 *apud* LIMA, 2009) nos dão uma visão mais específica de cultura, levando em consideração quatro aspectos: o estético, o sociológico, o semântico e o pragmático ou sociolinguístico. O estético engloba o cinema, a literatura, a música e a mídia; o sociológico tem a ver com as relações sociais: a organização familiar, os costumes, relações interpessoais, condições materiais, etc.; o semântico abarca e condiciona as concepções perceptivas e os processos de pensamento e finalmente o pragmático ou sociolinguístico lida com as experiências práticas e o uso do código linguístico para uma comunicação eficiente. Gostaria, por fim, de destacar a contribuição de Tomalin, Stempleski (1996 *apud* LIMA, 2009) que preferem definir cultura graficamente. Para os autores, Cultura com c maiúsculo é o feito heroico. Refere-se à história, geografia, literatura, arte, música, etc. de um povo. Já cultura com c minúsculo, também chamada de cultura do comportamento, tem a ver com as crenças e percepções de um povo. Existem muitas outras definições e concepções de cultura, mas não faremos um estudo mais aprofundado dessas questões. O que nos interessa é ver a relação entre língua e cultura e que maneira ela é entendida nos LDs de português para estrangeiros.

Apesar da diversidade de conceitos, é importante que digamos o que entendemos por cultura neste trabalho. Acreditamos que cultura é um conjunto de todos os fatores abordados anteriormente. Ela é uma forma de autoconhecimento, experiências de vida, um reflexo do pensamento e da inteligência humana; A cultura constitui uma série de fatos sobre um determinado povo, tais como sua história, literatura, arte, música, cinema; mas sobretudo nos filiamos à noção de cultura com c minúsculo, ou seja, como as crenças e percepções de um povo, as quais “[...] interferem na maneira com que as pessoas são aceitas ou não em determinada sociedade” (LIMA, 2009, p. 182).

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a questão cultural tem provocado certa controvérsia entre os estudiosos do assunto. Afinal, a cultura deve ser ensinada? Qual cultura ensinar? O professor tem conhecimento cultural da língua que ensina? De que forma a cultura é abordada nos livros didáticos?

Há muitos autores que reconhecem a forte relação entre língua e cultura, já que, ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem. No entanto, nos informa Lima (2009), existem autores que acreditam que a relação entre língua e cultura não é tão forte como parece, ou seja, a relação entre o código linguístico e sua cultura é, de certo modo, arbitrária.

Em relação ao ensino de língua inglesa como LE, Lima (2009) nos lembra que em países como o Japão, a China e Coreia ela é ensinada, na maioria das vezes, como um sistema codificado, sem nenhuma ênfase no aspecto intercultural. Em outras palavras, o foco é dado aos aspectos gramaticais ao invés de suas funções culturais. Nesse caso, o aprendiz de língua estrangeira acaba interpretando a língua-alvo com base na cultura da sua língua materna.

Para Benett (1997 *apud* LIMA, 2009), ensinar qualquer língua estrangeira numa visão apenas de código pode trazer vários problemas ao aluno. De fato, para Benett, a aprendizagem da língua apenas por tradução e aplicação de regras gramaticais, leva o aluno a se tornar um *fluent fool*. Para o autor, *fluent fool* é uma pessoa que fala uma língua estrangeira bem, mas desconhece seus componentes filosóficos e sociais. Dessa maneira, o aprendiz estaria sujeito a situações constrangedoras em reais situações de comunicação, podendo também constranger outras pessoas. Assim, vemos com Benett que a língua é antes de tudo nossa representação do pensamento e maneira de ver o mundo. Portanto, ensinar a língua “[...] é, sobretudo, ensinar sua realidade.” (LIMA, 2009, p. 184).

Venturi (2008) nos lembra que a língua recorta a sua própria realidade, delimita experiências particulares a cada povo e não coincidem, necessariamente, de uma região para outra. Assim, na construção do discurso, na construção do sentido, o falante possui várias formas de designar referentes, podendo selecionar elementos lexicais variados que criam e mantêm seus objetos. Venturi (que possui experiência na área de ensino e aprendizagem de italiano) nos dá o exemplo da palavra portuguesa “noite”. O tradutor que passasse para o italiano teria que optar por *sera* (até a hora de deitar-se) ou *notte* (quando é costume dormir). Portanto, pode ser que uma palavra de uma língua nunca desperte no falante de outra comunidade ou país as mesmas associações e “[...] nem cria os mesmos estados de ânimo porque estes não procedem do mesmo ambiente nem compartilham das mesmas experiências” (Venturi, 2008, p. 84). O aluno que estuda uma língua estrangeira percebe que a sua maneira de interpretar o mundo é apenas uma das muitas possíveis. Venturi cita Colosimo (1979) para nos informar que as manifestações mais evidentes das diversidades culturais através da língua se dá por meio do léxico. Mesmo os referentes de objetos comuns às várias línguas poderão ter conotações outras, ou seja, diferentes valores atribuídos pelos membros das várias comunidades linguísticas.

Em relação ao LD de línguas estrangeiras, Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) afirmam que ele desempenha um papel importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas. Além disso, “[...] ele pode sensibilizar o aprendiz para

outros pontos de vista sobre o mundo e, assim, auxiliá-lo a interagir de maneira mais apropriada em situações reais de uso da língua-alvo” (CORACINI, 1999 *apud* DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009).

Cunningsworth (1995) faz uma reflexão interessante. Para ele todo LD deve oferecer conteúdos e contextos sociais e culturais que sejam compreensíveis e reconhecíveis aos aprendizes em termos de localização, costumes sociais, faixa etária, etc. Além do contexto físico, os relacionamentos, comportamentos e intenções dos personagens do livro devem ser interpretáveis pelos alunos, a fim de que possam relacionar a língua ao seu propósito no contexto social. O LD, assim, não poderia ser neutro porque ele necessariamente reflete uma visão de ordem social e expressa um sistema de valores explícita ou implicitamente. Cunningsworth (1995) cita o exemplo do tratamento dado à mulher nos livros didáticos de inglês como LE como um dos objetos de investigação de pesquisadores da área. O autor traz alguns livros em que as mulheres são vistas apenas como donas de casa, frágeis, dependentes do homem e medrosas. Outras questões tais como origem étnica, ocupação, idade, classe social e deficiência física podem ser alvo de discriminação e preconceito. Esses aspectos negativos (nos livros de inglês norte-americano como LE) eram vistos com maior frequência em manuais antigos, os quais refletiam os valores e atitudes da classe econômica dominante. Finalmente, Cunningsworth (1995) trata a respeito da natureza dos personagens apresentados no livro. O que aprendemos sobre o que os motiva, seus medos, expectativas, enfim, seus sentimentos? O aspecto afetivo dos personagens parece não ter importância nos livros didáticos de línguas estrangeiras em geral, tornando-os personagens incompletos, como se não representassem a real natureza humana.

Dito isto, é essencial, portanto, que nas situações de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras o LD não apenas apresente um novo estoque de palavras e estruturas de LE. É preciso levar o aluno a conhecer o contexto sócio cultural da língua, mas não apenas através de fatos. Seelye (1984 *apud* LIMA, 2009) atesta que fatos por si sós não fazem sentido. Eles precisam ser interpretados dentro de determinado contexto. Afinal, os fatos estão sempre mudando, e focar apenas em fatos pode potencializar os estereótipos ao invés de diminuí-los.

Como dissemos anteriormente, o aspecto cultural nos livros didáticos de português para estrangeiros serão analisados através de três perspectivas¹⁰ representadas no quadro abaixo:

¹⁰ As três perspectivas, conforme dito anteriormente, são um paralelo entre as classificações de Gimenez (2002) e Moran (1990) adaptado por Fontes (2002 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009).

Quadro 4 - Aspecto cultural nos livros didáticos de português para estrangeiros.

Gimenez (2002)	Abordagem Tradicional	Cultura como prática social	Intercultural
Moran (1990)	1) Cultura como saber sobre: inclui todos os aspectos culturais que se constituem informações – atos, dados, fatos, conhecimentos.	2) Cultura como saber como: inclui os aspectos culturais que se constituem habilidades – ações, participações e comportamentos.	3) Cultura como saber por quê: compreensão dos valores básicos, das atitudes e suposições da cultura; as razões que fundamentam e permeiam todos os aspectos da cultura baseados em uma dimensão crítica de sua aprendizagem. 4) Cultura como conhecer a si mesmo: auto-conhecimento e compreensão de seus próprios valores culturais

Fonte: Oliveira e Furtoso (2009, p. 260).

A análise do aspecto cultural nos livros didáticos visa responder a seguinte pergunta: qual a visão de cultura mais evidente no LD? Quais tipos de atividades são propostas para trabalhar o aspecto cultural? Diálogos? Textos escritos? Pesquisas? Discussões orais? Produção textual? Após isso, alguns exemplos tirados do livro serão apresentados para ilustrar as noções teóricas culturais que os subjazem.

3.2 Objetivos e público-alvo

Outro critério que vamos analisar é se o livro apresenta objetivo(s) para o ensino de português para estrangeiros e quais são eles. É importante que investiguemos esse aspecto uma vez que o material deve ir ao encontro dos objetivos e finalidade do curso e das expectativas dos alunos. Miyamura (2007 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009) afirma que “o mais importante é que o planejamento do curso e suas partes sejam orientados pelos objetivos da aprendizagem que, conseqüentemente devem subsidiar também a escolha do material didático”. Já que é essencial que se leve em conta os objetivos dos alunos na análise do material didático, e fundamental também que se verifique para qual público-alvo ele foi escrito, em qual nível de proficiência eles se encaixam. Dependendo do público-alvo teremos projetos gráficos, personagens, atividades, temáticas e uma linguagem própria para o grupo.

3.3 Lista de conteúdos (syllabus)

Nessa etapa, analisaremos qual a natureza do “syllabus” dos livros didáticos analisados. A palavra syllabus tem sido frequentemente usada em língua portuguesa porque é

difícil encontrar na literatura da área um equivalente nesta língua que contemple as diferentes acepções do termo. Adotaremos aqui o conceito de *syllabus* de Ur (1996 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009) a qual afirma que se trata de um documento que consiste essencialmente de uma lista que especifica tudo o que é ensinado em um curso. Em outras palavras, *syllabus* é a lista de conteúdos do LD.

Todo LD reproduz as suposições do autor sobre a lista de conteúdos, tenha ela sido teoricamente formulada e justificada ou não. É importante que saibamos que há várias opções, ou tipos de lista de conteúdos disponíveis durante o processo de criação do livro e devemos compreender no que consiste cada uma delas.

Para Cunningsworth (1995) as listas de conteúdos são classificadas em dois grupos: o *process syllabus* e o *content-based syllabus*.

O primeiro é baseado na experiência de aprender, no processo da aprendizagem; os conteúdos não são especificados a priori e os objetivos não são pré-determinados. A ênfase é no processo e não no produto e há espaço para negociação constante entre o professor e os aprendizes sobre quais tipos de conteúdos estudar, ou que direção o curso precisa tomar. O *process syllabus* é uma visão alternativa sobre lista de conteúdos, uma vez que não encontra espaço nos livros didáticos de línguas estrangeiras, que por si já são um produto, um construto que já traz uma lista de conteúdos e objetivos pré-estabelecidos.

A *content-based syllabus* compreende segundo White (1988 *apud* CUNNINGSWORTH, 1995) quatro categorias:

- Forma (com enfoque estrutural);
- Função (com uma base nocional/funcional);
- Situação (com enfoque contextual);
- Tópico (com ênfase na informação).

A lista de conteúdos estrutural é a mais tradicional e antiga abordagem de seleção de conteúdos. Baseia-se na estrutura interna da língua com particular ênfase na estrutural gramatical. O léxico e aspectos fonéticos também são levados em consideração, mas o mais predominante é certamente a gramática da língua. Cunningsworth (1995) afirma que a seleção e sequenciamento dos itens linguísticos numa lista de conteúdos estrutural não é baseada em princípios e teorias sólidas, mas é determinado pelos escritores de maneira pragmática, com base na experiência prática. Ainda com Cunningsworth (1995, p. 55), as orientações gerais para a escolha dos aspectos gramaticais são:

- a complexidade da estrutura;
- a capacidade de aprendizado;
- utilidade.

A complexidade e capacidade de aprendizado estão fortemente relacionadas uma vez que estruturas gramaticais complexas são mais difíceis de aprender. A aprendizagem também é afetada pelo uso que se faz da estrutura. Cunningsworth (1995) cita o exemplo do *present perfect* em língua inglesa. Nesse caso, a estrutura não é complexa mas o seu uso ou conceitos semânticos envolvidos no seu uso podem ser difíceis para o aluno, ainda mais quando ele não tem aquela forma em sua língua materna. A utilidade da estrutura é um aspecto subjetivo na seleção de itens linguísticos no LD de LE. Para Cunningsworth (1995) há uma percepção pragmática dos autores sobre o que é mais útil nos estágios iniciais de um curso. Vejamos o que nos diz o autor:

Coverage is a major criterion affecting usefulness, so the present continuous, allowing the learner to talk about the immediate present, the immediate future, intentions, etc. provides a rich return for a relatively small investment in learning effort. It is not surprising therefore that this item usually occurs early on in a course and is given prominence.¹¹ (CUNNINGSWORTH, op. cit., p. 56)

Enfim, para Cunningsworth (1995), o programa estrutural (*structural syllabus*) tem sua vantagem porque pode dar conta de todas as formas linguísticas e relacioná-las umas com as outras de forma coerente. No entanto a estrutura é apenas um dos vários aspectos que compõe a natureza da língua. O LD precisa ir além disso se o que se pretende é desenvolver a competência comunicativa do aluno.

O aspecto funcional da lista de conteúdos (*functional syllabus*) baseia-se, como o nome sugere, nas funções que a língua desempenha, aquilo que fazemos com ela (fazer perguntas sobre assuntos diversos, fazer um pedido, negar, desculpar-se, obrigar, agradecer, etc.). Brown (2007) nos lembra que o programa funcional surgiu no Reino Unido na década de 1970 através do trabalho do Conselho da Europa. Reagindo contrariamente a um currículo puramente gramatical, o *functional syllabus* focou fortemente no aspecto pragmático da linguagem. Essa lista de conteúdos também ficou conhecida como *notional-functional syllabus* ou programa nocional funcional. A ideia de “noções” de acordo com Alexander (1975 *apud* BROWN, 2007) remonta a conceitos abstratos de aspecto geral e específico. “São domínios

¹¹ A amplitude de uso é um critério importante que afeta a utilidade, de modo que o presente contínuo, permitindo que o aluno fale sobre o presente imediato, o futuro imediato, intenções, etc. fornece um retorno rico para um investimento relativamente pequeno em esforço de aprendizagem. Não é de estranhar, portanto, que este item geralmente ocorra no início de um curso e ganhe destaque. (tradução nossa).

nos quais usamos a língua para expressar pensamentos e sentimentos¹²”. Brown exemplifica da seguinte maneira: dentro da noção geral de espaço e tempo, por exemplo, estão os conceitos de localização, movimento, dimensão, velocidade, duração do tempo, frequência etc. Já as noções mais específicas são os contextos ou situações. Brown cita a identificação pessoal como uma noção específica em que nome, endereço, número do telefone e outras informações pessoais estão agrupadas. Por fim, é preciso lembrar que o programa nocional funcional não desenvolvia necessariamente a competência comunicativa do aluno, uma vez que não era um método que diria especificamente como se ensinar algo. Era uma lista de conteúdos, apesar de ter sido um precursor do que mais tarde se chamou de abordagem comunicativa (Brown 2007, p. 34). Falaremos a seguir sobre a lista de conteúdos situacional e baseada em tópicos (ou temas).

Cunningsworth (1995) afirma que a *situational syllabus* ou lista de conteúdos situacional leva em conta situações do mundo real como um princípio de organização na seleção e classificação do que deve ser ensinado. Nessa perspectiva, os autores de livros didáticos produzirão exemplos e exercícios contextualizados para a prática da língua. Portanto a gramática, o léxico, etc. derivam das situações selecionadas e não são, por si próprios, os aspectos primordiais na seleção dos conteúdos. É importante lembrar que, de novo com Cunningsworth (1995), é difícil produzir um currículo situacional que dê conta sistematicamente do aspecto gramatical, uma vez que não é possível prever exatamente que o uso que se faz de certa estrutura num contexto de comunicação do LD será utilizada da mesma maneira em situações reais de comunicação. Apesar dessas limitações, o aspecto situacional, juntamente com o estrutural são opções geralmente exploradas pelos autores de livros didáticos de línguas estrangeiras. De fato, a maioria dos autores opta por uma lista de conteúdos que contemple diversos aspectos da linguagem e interação humana.

Os currículos baseados em tópicos (também chamados de temáticos) consideram o conteúdo das informações como o princípio fundamental para a seleção e organização dos conteúdos. A crença é de que a criteriosa escolha de temas interessantes pode melhorar o desempenho dos aprendizes.

Para a nossa pesquisa, além dos quatro tipos de lista de conteúdos apresentadas acima: a estrutural, a nocional/funcional, a situacional e a temática, investigaremos também se os livros apresentam um *syllabus* baseado em tarefas comunicativas. O quadro abaixo, tirado de Oliveira e Furtoso (2009) resume os tipos de lista de conteúdos abordados acima.

¹² They are domains in which we use language to express thought and feeling. (BROWN, 2007, p. 33). A tradução é nossa.

Quadro 5 - Tipos de lista de conteúdos mais comuns.

TIPO DE LISTA DE CONTEÚDO	DESCRIÇÃO
Estrutural (gramatical)	Organizada em torno da gramática e de modelos de sentenças. Exemplos incluem substantivos, tempos verbais, adjetivos, etc..
Nocional/Funcional	Organizada em torno das funções comunicativas da língua.
Situacional	Organizada em torno de discursos contextualizados da vida real.
Temática	Organizada em torno de temas e tópicos, como saúde, educação, compras, família, etc..
Baseada em tarefas	Organizada em torno de tarefas que os aprendizes precisam realizar na vida real.

Fonte: Richards (1995); Reilly (1988 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO 2009, p. 259).

3.4 Natureza das atividades e contexto

Aqui buscamos classificar qual a natureza predominante das atividades do LD através de três perspectivas: exercícios, numa visão estruturalista, de repetição de estruturas, de substituição e situações descontextualizadas; jogos (TARIND, 1996 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009) numa orientação mais cognitivista, e tarefas (SCARAMUCCI, 1999 *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009), numa perspectiva sociointeracionista. Além dessas questões, informamos, com dados coletados na apresentação das autoras do livro, na capa, ou sinopse, em qual formato didático o material é trabalhado (curso geral de português para estrangeiros, português para executivos, etc.).

3.5 Disposição dos diferentes componentes linguísticos

As perguntas que procuramos responder aqui são: “O livro dá ênfase a alguma(s) habilidade(s) linguística(s) em particular (ouvir, falar, ler, escrever)?”; há espaço para o trabalho integrado das quatro habilidades? Quais tipos de atividades e/ou gêneros textuais são contemplados com cada uma delas? Além disso, procuramos observar o papel da gramática e do vocabulário. Por papel da gramática significo se ela é trabalhada de maneira instrumental, ou seja, contextualizada e significativa; e se o vocabulário é, igualmente, inserido em contextos de uso e não apenas como listas isoladas a serem memorizadas. A seguir, comento rapidamente o que nos informa a literatura sobre as quatro habilidades nos livros didáticos.

3.6 Produção oral

Muitos alunos consideram a habilidade de falar um idioma estrangeiro a mais importante e difícil de ser adquirida. Não é de impressionar que os livros didáticos de línguas estrangeiras têm dado um maior enfoque ao desenvolvimento da competência oral. Basta olharmos aos títulos de alguns manuais como no “Muito prazer – fale o português do Brasil”, que constitui um dos *corpora* desta dissertação, em que percebemos fortemente a noção da habilidade da fala como prioritária, trazida inclusive num contexto de interação de conversação espontânea do dia-a-dia: “Muito prazer”.

Os livros atuais de português brasileiro para estrangeiros têm mostrado uma preocupação em superar o tratamento da produção oral em frases descontextualizadas, cujo objetivo principal é a sistematização gramatical. Nessas circunstâncias, elementos lexicais e gramaticais eram apresentados previamente ao aluno estrangeiro e esperava-se que ele utilizasse essas estruturas na produção de diálogos dirigidos. Alguns metodologistas como Willis (1996) advogam que esse excesso apego ao foco na forma pode restringir ou limitar a produção oral do aluno, que se vê impossibilitado de usar quaisquer possibilidades de que dispõe para se fazer entender. A produção oral com foco no significado e não na forma tem sido um desafio na criação de tarefas comunicativas. Apesar desses avanços, o tratamento da produção oral ainda precisa ser bastante melhorado nos livros didáticos de línguas estrangeiras em geral.

Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) nos dizem que nos livros de português brasileiro para estrangeiros, a fala é utilizada como meio para atingir diversos fins: trabalhar aspectos gramaticais e lexicais, desenvolver compreensão escrita ou oral; alguns manuais trazem propostas gerais para o desenvolvimento da oralidade especialmente através de temas e perguntas que incitam discussões. As autoras, no entanto, argumentam o seguinte:

[...] sentimos falta de momentos que focalizem de maneira mais analítica os diferentes aspectos da oralidade, avaliados, por exemplo, no exame Celpe-Bras através dos seguintes critérios: competência interacional, fluência, pronúncia, adequação lexical e compreensão oral. (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, op. cit., p. 279).

No tocante ao desenvolvimento da competência interativa, ou seja, à capacidade de adequar a fala ao interlocutor, ao assunto e ao contexto; uso de estratégias para suprir carências lexicais ou gramaticais, as autoras sugerem que “os LDs focalizem aspectos característicos da interação oral, como hesitações, tomada de turnos e marcadores conversacionais.” (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, op. cit., p. 280). Finalmente Diniz,

Sradiotti e Scaramucci (2009) ressaltam a importância do domínio do gênero em questão como essencial ao desenvolvimento da competência interacional, sendo necessário ampliar os gêneros conforme o público-alvo.

Cunningsworth (1995) nos diz que poucos livros didáticos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tratam a oralidade como uma habilidade separada da mesma maneira que o fazem com a compreensão oral, a leitura e a escrita. Para ele, conforme apontado anteriormente, a prática oral acontece na apresentação oral e prática de novos itens linguísticos, nos diálogos entre pares e dramatizações. Nos níveis mais avançados, alguns livros fornecem tópicos para discussões e, mais raramente, estratégias para desenvolver a fala em situações de incerteza e imprevisibilidade. Assim, a habilidade oral deve ser trabalhada para auxiliar o aluno a se aproximar de situações que possam ocorrer fora da sala de aula, para que consiga “sobreviver” em interações do dia-a-dia, em que o fator imprevisibilidade é possível.

3.7 Compreensão oral

Para Cunningsworth (1995) o foco dado à compreensão oral nos livros didáticos de línguas estrangeiras se dá de duas maneiras. Primeiramente como parte de um trabalho oral geral, incluindo diálogos e dramatizações, onde ouvir tem um papel secundário comparado à fala. Conforme o autor, uma das maiores dificuldades que os alunos têm (como dissemos anteriormente) é a incapacidade de prever a resposta que o seu interlocutor dará. O livro poderá ajudar o aluno nesse sentido, por exemplo, através de diálogos em que o que o estudante fale seja bem controlado, porém onde as respostas sejam mais difíceis de compreender.

A segunda maneira se dá precisamente com o desenvolvimento dessa habilidade por meio de gravações em áudio as quais simulam interações verbais para que o aluno trabalhe a compreensão, extração de informação do que foi falado, ou como pretexto para uma discussão (em conjunto com um texto escrito, etc.) Cunningsworth (1995) afirma que é importante verificar se os livros apresentam atividades de *pre-listening* ou seja, que antecedem o momento de ouvir propriamente a gravação. Esse tipo de atividade envolve perguntas para ativar o conhecimento prévio do aluno, ou para chamar atenção a algum elemento da atividade, como uma figura (imagem) a partir da qual uma série de inferências e antecipações do que vai ser ouvido possa facilitar o processo de compreensão oral, não restringindo a atividade simplesmente a um processo de “ouvir por ouvir”. Para Diniz, Sradiotti e

Scaramucci (2009, p. 281) nos casos em que as atividades de compreensão oral aparecem de forma autônoma, “observamos que elas visam antes à avaliação dessa competência do que ao seu desenvolvimento”. Em outras palavras, o aluno é levado apenas a decodificar informações presentes nas gravações, não sendo trabalhadas questões como perceber implícitos, fazer inferências ou interpretações. Para que o processo de “ouvir” seja ativo e interativo de construções de sentidos, Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009, p. 281) sugerem que sejam trabalhadas a compreensão de textos orais de diferentes gêneros, os quais em grande quantidade são elencados no exame Celpe-Bras¹³.

3.8 Produção Escrita

Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) e Cunningsworth (1995) concordam que de todas as habilidades, a escrita é a mais negligenciada nos livros didáticos. Para este último autor, produção escrita é trabalho de maneira controlada ou guiada, onde um modelo é exposto e se espera que o aluno produza algo parecido, geralmente baseado em alguma informação extra oferecida. Para as primeiras autoras:

Raríssimas são as propostas de textos escritos, de forma que a escrita se limita à elaboração de frases descontextualizadas – no limite, de diálogos -, com o objetivo de trabalhar aspectos lexicais e/ou gramaticais estudados na unidade. (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 282).

A pouca importância que ganha a escrita nos LDs se deve, também, a uma interpretação equivocada sobre competência comunicativa, na qual a fala é priorizada em detrimento da escrita e demais habilidades. Quando oportunidades para escrever aparecem, elas infelizmente acabam sendo um pretexto para a prática de algum aspecto gramatical ou lexical previamente abordado, ou, como é normal, escrever acaba sendo “tarefa para casa”, algo que não é feito ou trabalhado de maneira mais técnica em sala de aula. Assim, a escrita no LD se resolve em frases minimamente coerentes com as situações hipotéticas que evidenciem algum aspecto estrutural ou lexical da língua.

Para evitar esses problemas, Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) sugerem que o LD considere a escrita como uma habilidade a ser desenvolvida, com uma ampla gama de gêneros textuais conforme o público-alvo do material. É necessário ainda, que os livros incluam parâmetros envolvidos em uma produção escrita em situações reais de comunicação. Ainda

¹³ Exemplos incluem: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, etc.

com essas autoras, os critérios de avaliação da produção escrita do exame Celpe-Bras poderiam servir de orientação para elaboração de atividades de produção escrita nos livros didáticos. Os critérios são: adequação contextual, ou seja, se o texto atinge seus objetivos; adequação discursiva, que compreende aspectos relacionados à coesão e coerência e adequação linguística, que engloba a adequação gramatical e lexical. Finalizamos as considerações dessa etapa com a nossa tradução das considerações de Cunningsworth (1995) ao tratamento que se deve dar à produção escrita nos livros didáticos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:

As well as teaching the mechanics of writing at sentence level, we would expect writing material to familiarize learners with the way written text is organized in terms of its discourse structures. Different kinds of writing have different conventions for their organization and expression, and a coursebook should cover as many of these as is appropriate for the level and aims of the learners. At the very least, it should deal with paragraphing, which is the basic unit of organization for most kinds of written English. (CUNNINGSWORTH, op. cit., p. 80).¹⁴

3.9 Compreensão Escrita

As várias pesquisas na área de leitura, sobretudo no letramento, situaram a leitura (especialmente no meio escolar) como prática social da linguagem; como meio de se inserir no mundo plenamente. Ler bem é um diferencial, uma forma de adquirir novos conhecimentos, ampliar possibilidades acadêmicas, profissionais, etc. Com o tempo, as práticas pedagógicas tradicionais, as quais concebiam o texto de maneira superficial, descontextualizada e mecanizada, foram dando espaço a novas concepções sobre o que é leitura e o que é texto. A leitura passou de um mero processo de decodificação para uma atividade ativa de construção de sentidos. Nesse novo contexto, urge que o LD desenvolva entre os alunos diferentes estratégias de leitura, tais como identificar informações principais e secundárias, mobilizar conhecimentos prévios, relacionar texto e contexto, relacionar linguagem verbal e não-verbal no processo de construção do sentido, identificação de implícitos e pressupostos, bem como o tratamento com o vocabulário, mais especificamente, inferir o sentido de palavras desconhecidas pelo contexto e expandir o repertório lexical do aluno.

¹⁴ Além de ensinar a mecânica da escrita no nível da frase, esperaríamos que os livros didáticos familiarizassem os alunos com a maneira que o texto escrito é organizado em termos de suas estruturas discursivas. Diferentes tipos de escrita têm diferentes convenções para a sua organização e expressão, e o livro didático deve contemplar o maior número destes conforme apropriado para o nível e objetivos dos alunos. No mínimo ele deve lidar com a escrita de parágrafos, que é a unidade básica de organização para a maioria dos tipos de escrita em inglês. (tradução nossa).

Para Cunningsworth (1995), a compreensão escrita é usada nos livros didáticos para vários propósitos que podem incluir:

- desenvolvimento de habilidades e técnicas de leitura (conforme anteriormente apontamos);
- apresentação/revisão de itens gramaticais;
- expansão do vocabulário;
- servir de modelo para a produção escrita;
- fornecem informações importante aos alunos;
- estimula a interação oral.

No entanto, Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) nos alertam que nos livros de português para estrangeiros, a leitura, da mesma forma que a compreensão oral, tem sido vista como uma habilidade a ser avaliada e não desenvolvida:

Inúmeras atividades se limitam à apresentação de um texto – autêntico ou não – que contém perguntas cujas respostas, frequentemente, exigem, por exemplo, mera localização de informações. Tais perguntas se apresentam, em geral, sob o formato de respostas abertas ou de verdadeiro/falso, ou menos frequentemente, de múltipla escolha, sendo este último método totalmente inapropriado para a avaliação que ocorre em contextos de sala de aula. (DINIZ; SRADIOTTI; SCARAMUCCI. op. cit., p. 286).

Com Cunningsworth (1995) para se ter um aproveitamento ideal dos textos do LD é necessário que seus autores incluam exercícios e atividades que ajudem os alunos a ler com compreensão e prazer. Ainda com este autor, as atividades que podemos esperar nos livros didáticos de línguas estrangeiras incluem perguntas de pré-leitura, onde se ativa conhecimento prévio; pré-ensino de vocabulário desconhecido; exercícios para extrair informação específica do texto e finalmente atividades de pós-leitura. Esta última consiste em integrar a leitura com a produção oral, de maneira que o aluno relacione o assunto do texto com sua experiência pessoal.

Na questão da compreensão escrita nos livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros é importante também considerarmos se eles estão trabalhando com gêneros textuais diversos e de que maneira isso é feito. A respeito dos gêneros textuais, Dell’Isola (2009, p. 100) afirma o seguinte:

Por meio da exploração de gêneros textuais é possível realizar um trabalho eficiente, partindo-se da discussão sobre relações sociais, identidades e formas de conhecimento, veiculadas por meio de textos em variadas circunstâncias de interação, contexto-leitor e da observação da variedade de possibilidades de organização textual.

Porém, a mesma autora afirma que ainda é inexpressiva a exploração da diversidade de gêneros textuais nos livros de PLE. Não basta, no entanto, que o livro traga uma grande quantidade de gêneros pois com isso, para Dell’Isola (2009, p. 114), perdem-se os propósitos fundamentais da presença desse textos que é o aprendizado da LE. O trabalho com gêneros textuais nos manuais de PLE:

[...] continua extremamente formalista, revelando despreparo dos autores em conduzir a exploração das condições de produção, das instâncias enunciativas em que os gêneros são produzidos e praticados.

É importante lembrar também que os gêneros textuais favorecem um conhecimento maior da cultura da língua-alvo, criando condições para a expressão verbal (oral ou escrita do aprendiz), além de serem textos autênticos, aproximando o aluno das várias situações de interação social.

De maneira geral, em resumo, pouco tem sido feito para explorar os gêneros textuais nos livros de português para estrangeiros. Quando se faz algo em torno disso, geralmente se explora aspectos que não refletem uma ação social real, algo que possa ser transposto para a prática fora da sala de aula. O livro também precisa ser sensível à exploração dos gêneros, não bastando a quantidade deles, mas sobretudo a qualidade e se são apresentados de acordo com o público-alvo e contexto cultural e econômico. Falta nos livros de PLE, de acordo com Dell’Isola (2009), focalizar características elementares de determinados gêneros que contribuem positivamente para a compreensão escrita do aprendiz.

Para finalizar, é importante lembrar que há uma tendência nas abordagens mais contemporâneas tanto no ensino quanto na avaliação que consiste em integrar as habilidades. Procura-se dessa maneira reproduzir as situações reais de comunicação, nas quais diferentes habilidades são usadas de forma integrada: assistimos a um filme e comentamos seu enredo com colegas, lemos uma postagem em redes sociais online e escrevemos uma resposta, ouvimos uma música, ao mesmo tempo que lemos e cantamos sua letra, etc. De acordo com Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) o exame Celpe-Bras foi desenvolvido numa perspectiva de avaliar as habilidades de maneira integrada, o que não acontece com outros exames internacionais tais como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o IELTS (*International English Language Testing System*). Essa perspectiva tem sido trazida a alguns manuais de PLE, porém de maneira ainda lenta, uma vez que há momentos em que se pressupõe que as habilidades sejam trabalhadas separadamente, para que as deficiências ou

dificuldades de uma não interfiram na outra¹⁵. Apesar disso, Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009) consideram que trabalhar as habilidades de forma integrada “permite ao professor uma aproximação maior no trabalho da língua como uma prática social, e não apenas como um pretexto para exercício de estruturas.”

¹⁵ Diniz, Sradiotti e Scaramucci (2009, p. 298) dão um exemplo que justifica o trabalho isolado das habilidades: “Uma pessoa que tivesse problemas sérios de leitura, por exemplo, poderia ter sua escrita subestimada, quando precisasse compreender o texto do qual dependeria sua produção”.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

Como dissemos, esse trabalho tem como objetivo específico verificar se as ocorrências do PB nos livros didáticos de português para estrangeiros estão de acordo com as pesquisas em linguística desenvolvidas por especialistas no Brasil. Conforme já exaustivamente expusemos, os dois principais autores utilizados para tal finalidade foram Marcos Bagno e Ataliba T. de Castilho, os quais desenvolvem projetos científicos muito importantes sobre o português do Brasil e o papel da sociolinguística na educação, mais especificamente, em relação ao ensino de Português enquanto língua materna (LM). Ambos Bagno (2010a) e Castilho (2014) expõem suas ideias sobre as variantes que elegemos de igual maneira, ou seja, os dados estatísticos apontam o que de fato é o português brasileiro. A seguir, faremos uma breve retomada do que nos diz Bagno (2010a) sobre as variantes investigadas e apresentamos de que maneira elas aparecem nos manuais. Após as variantes, fazemos o levantamento dos critérios aplicados. Vejamos, portanto o que nos fala Bagno (2010a) dos seus resultados estatísticos do Corpus da Língua Falada (CLF) para as estratégias de pronominalização ou retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa. As estratégias usadas pelos falantes do português brasileiro são, de acordo com o autor, 3: utilizando o clítico, utilizando um pronome reto ou anulando o objeto. Para Bagno (2010a), na língua falada a estratégia mais utilizada é a da anulação do objeto. Vejamos no quadro essa proporção:

Quadro 6 - As estratégias usadas pelos falantes do português brasileiro.

Tipo	Qtd	%
Clítico	3	0,6
Pron. Ele	18	3,6
Objeto Nulo	479	95,8
Total	500	100,0

Fonte: Bagno (2010a).

Reforçando as palavras de Bagno (2010a), os números indicam que o clítico praticamente desapareceu da língua falada no Brasil, culta inclusive; o pronome *ele* com função de objeto é usado, sobretudo quando se trata de um objeto com traço semântico [+animado] e o objeto nulo é a estratégia de pronominalização mais amplamente usada pelos falantes cultos.

4.1 Livro Muito Prazer: fale o português do Brasil

Retomada anafórica de obj. direto de 3ª pessoa

No livro *Muito Prazer: fale o português do Brasil*, encontramos a retomada anafórica de obj. direto de 3ª pessoa na p. 256, unidade 14 que se intitula “Alô, quem fala?”. Esta unidade começa com um brainstorming de ideias acerca das possibilidades de comunicação. Um exemplo são as duas perguntas iniciais que situam o aluno no aspecto gramatical apresentado após a atividade de conversação: “Qual é o meio que você usa para encontrar as pessoas com quem você quer falar?”; “Você costuma deixar recado em secretárias eletrônicas?”. As explicações para o uso dos pronomes pessoais oblíquos (objeto direto) seguem:

1. Os pronomes ‘o(s)’ e ‘a(s)’ funcionam como **objeto direto** (grifo das autoras).

Pedro: - Eu vi o Paulo ontem.

Clara: - Verdade? Eu **o** vi na semana passada (o = Paulo)

2. Quando o verbo terminar em ‘z’, ‘s’, ou ‘r’ os pronomes ‘o(s)’, ‘a(s)’ mudam para ‘lo(s) ou ‘la(s)’.

Exemplo:

Verbo terminado em **z**: **fiz** + **a** = **fi-la**

Eu fiz a lição = Eu fi-la (Não é usado na linguagem oral)

Verbo terminado em **s**: **fazeis** + **o** = **fezei-lo**

Fazeis o bolo = Fazei-lo (Não é usado na linguagem oral)

Verbo terminado em **r**: **dizer** + **a** = **dizê-la**

Eles vão dizer a verdade. = Eles vão dizê-la

3. Quando o verbo termina em som nasal, os pronomes ‘o(s)’, ‘a(s)’ mudam para ‘no(s)’, ou ‘na(s)’.

Exemplo:

Verbo terminado com som nasal: **viram** + **os** = **viram-nos**

Eles viram os ladrões. = Eles viram-nos. (Não é usado na linguagem oral)

Verbo terminado com som nasal: **põe** + **a** = **põe-na**

Ela põe a caneta dentro da bolsa. = Ela põe-na dentro da bolsa. (Não é usado na linguagem oral).

Antes da explicação gramatical, há a sessão do diálogo entre Sueli e Fernando, em que aparece apenas o proclítico *a* em “Você *a* vê ainda hoje?”. Após a gramática há um exercício de substituição de palavras grifadas por pronomes pessoais (sujeito, objeto direto) e finalmente atividades de produção oral controladas em que os alunos precisam perguntar aos seus colegas cujas respostas incluirão um verbo dado no livro com o acréscimo de um pronome pessoal oblíquo. Exemplo: “A: O que você acha da Madonna? B: Eu a admiro pela ousadia (grifos das autoras)”. Percebemos que, apesar da ressalva de que algumas construções não são usadas na linguagem oral, a gramática ainda é aquela de cunho tradicional, normativa, sem qualquer compromisso em apresentar a gramática do português falado culto. Não há no livro nenhuma referência à retomada por pronome reto ou objeto nulo. Portanto, em relação à retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa, o livro apresenta apenas a retomada tradicional (da gramática normativa), ou seja, por clítico, como a alternativa mais viável para a comunicação da língua portuguesa do Brasil.

Verbo ter existencial

Ainda no livro *Muito Prazer* falaremos a seguir sobre o verbo *ter* existencial. Conforme exposto, aprendemos que ele não possui função predicativa porque é um verbo *apresentacional*, ou seja, apenas apresenta, informa a existência de algo. Os tópicos apresentados por esses verbos não desempenham papéis sintáticos que os sintagmas nominais normalmente desempenham nas sentenças: não são nem sujeito nem são objeto (BAGNO, 2011, p. 621). Vimos também que Atila T. de Castilho propõe o termo *absolutivo* para designar esse tópicos discursivos introduzidos pelo verbos apresentacionais. Haveria no livro *Muito Prazer* o verbo *ter* no sentido de existir? A resposta é positiva. Ao contrário das estratégias de pronominalização, as quais foram mais difíceis de serem encontradas no sumário, o verbo *ter* com sentido de existir se encontra precisamente na página 125. No próprio sumário já lemos assim: “Gramática: verbo *ter* (=existir)”. A unidade 7, onde consta tal variante, tem como título “Atrasada de novo, Valquíria?” Na p.125 contém uma curtíssima explicação gramatical assim exposta: “Verbo *ter*. Verbo *ter* = haver (existir). Aqui **tem** (grifo das autoras) metrô, ônibus, supermercados, lojas, igreja e até um shopping Center. Aqui **não tem** (grifo das autoras) correio.

Acreditamos que o livro *Muito Prazer* apresenta o verbo *ter* existencial de maneira muito satisfatória apesar de não haver nenhuma explicação gramatical simples sobre por que ele é usado como tal. As atividades de produção oral e escritas, bem como exercícios de

vocabulário reforçam a visão positiva das autoras para com o real retrato do português brasileiro culto falado, conforme pesquisas acadêmicas. Atividades como as da p.128 em que o aluno é levado a descrever sua vizinhança com uma frase já dada no livro “No meu bairro tem...” reforça o que acabamos de afirmar. Outra atividade interessante é a da p. 126: “Oral: Entreviste um colega sobre o que tem perto da casa e do trabalho dele. Marque com um X o que tem e pergunte o nome dos estabelecimentos.”

Estratégias de relativização

Em relação às estratégias de relativização, recordamos com Bagno (2010b) que existem 3 (três possibilidades): as relativas-padrão (a), as relativas copiadoras (b) e as relativas cortadoras (c). Exemplos seriam:

- a) Este é um livro de que eu preciso muito. (padrão)
- b) Este é um livro que eu preciso muito dele. (copiadora)
- c) Este é um livro que eu preciso muito. (cortadora)

As relativas padrão são as únicas aceitas pela gramática normativa. De acordo com Bagno (2010b), as copiadoras tem um pronome cópia (ele) do antecedente. No exemplo acima o antecedente é livro. As cortadoras, assim como as copiadoras são rejeitadas pela gramática normativa. Na cortadora, a preposição que o verbo rege, no nosso caso *de*, é apagada. O pronome cujo já está em extinção do vernáculo culto do português brasileiro contemporâneo. Bagno (2010a) apresenta os seguintes resultados para o seu CLF (corpus língua falada):

Quadro 7 - Estratégias de Relativização no CLF.

Tipo	Qtd.	%
+ Padrão	26	20,5
- Padrão (copiadoras e cortadoras)	101	79,5
TOTAL	127	100,0

Fonte: Bagno (2010a).

Para as [- padrão] assim fez Bagno (2010a) a distribuição no CLF:

Quadro 8 - Tipos de Estratégias de Relativização [-Padrão] no CLF.

Tipo	Qtd.	%
Copiadora	6	5,6
Cortadora	95	94,4
TOTAL	101	100,0

Fonte: Bagno (2010a).

Haveria no livro *Muito Prazer* a inclusão das estratégias menos padrão? A resposta é negativa. Não encontramos no sumário nenhuma referência a pronomes relativos nem a orações que tivessem o relativo com verbo regendo preposição. É claro que encontramos um capítulo de regência verbal, mas ele por si não interessava para a nossa pesquisa. De fato, o que há que pudesse ao menos servir de registro consta no apêndice gramatical que vem no final do livro. Na página 418 parte 4.5 aparece assim:

- Pronomes relativos
 - **invariáveis:** que, quem, onde, quando, como;
 - **variáveis:** o qual, os quais, a qual, as quais, cujo, cuja, cujas, quanto, quantos e quantas.

Notamos claramente que o livro não pontua que o pronome cujo já está em processo de desaparecimento do PB falado culto e tampouco traz exemplos com esses pronomes relativos. Esses exemplos poderiam ser apresentados em forma de exercícios se pedindo, por exemplo, que os alunos continuassem uma frase com esses pronomes ou que ligassem duas frases separadas por um ponto seguido. Assim: “Ele é um aluno. Ele é muito inteligente = Ele é um aluno que é muito inteligente”.

Verbo IR diretivo

Finalmente chegamos à última variante investigada: a regência do verbo IR sentido de direção. Para Bagno (2010a) a preposição A está cada vez mais em desuso no PB e a matriz de regências [+padrão] e [-padrão] do verbo IR diretivo são as seguintes:

Quadro 9 - Matriz de Regências [+padrão] e [-padrão] do verbo IR diretivo.

Tipo	Preposição	Traço Semântico
+ padrão	A	[-permanência]
	PARA	[+permanência]
- padrão	A	[+permanência]
	PARA	[-permanência]
	EM	[-permanência]
	EM	[+permanência]

Fonte: Bagno (2010a).

As ocorrências no CLF de Bagno (2010a) são as seguintes:

Quadro 10 - Ocorrências do verbo IR com sentido diretivo no CLF.

Tipo	Preposição	Traço Semântico	Qtd.	%
+ Padrão	A	[-permanência]	24	57,1
	PARA	[+permanência]	15	42,9
		Subtotal	39	35,4
- Padrão	A	[+permanência]	4	5,6
	PARA	[-permanência]	44	38,9
	EM	[-permanência]	23	20,3
	EM	[+permanência]	0	0
		Subtotal	71	64,5
		Total	110	100,0

Fonte: Bagno (2010a).

Os dados revelam que os falantes dão preferência aos usos considerados “errados” pela gramática normativa. Haveria no livro *Muito Prazer* essas questões gramaticais? Haveria no livro espaço para o esclarecimento de que o brasileiro emprega a preposição EM em larga escala? Haveria neste livro uma explicação mínima da matriz anteriormente exposta?

A unidade 6 intitulada “Vamos pro cinema, Ana”? Traz em sua gramática os seguintes aspectos: verbos ir, ter que e poder (presente do indicativo) e verbos: ir, achar e gostar (presente do indicativo). A unidade trata de entretenimentos no fim de semana e apresenta diálogos e um monólogo como segue:

- “No domingo de manhã, eu vou pro (os grifos são meus) parque. No parque, dá pra caminhar e praticar esportes.”
- “No fim de semana, nós vamos pro teatro. Dá pra assistir a uma boa peça e, depois, jantar fora”.
- “No sábado à tarde, nós **vamos ao** shopping. Dá pra fazer compras e comer na praça de alimentação”.
- “No sábado à noite, a gente vai pro cinema. Dá pra assistir a um bom filme e, depois, tomar um café”.
- “No fim de semana, a gente vai pra balada. Dá pra dançar e encontrar muitas pessoas”.
- “No fim de semana, a gente vai pro barzinho. Dá pra encontrar com os amigos e conversar”.

Em seguida, o aluno é levado a completar uma atividade oral controlada da completando as seguintes lacunas:

A: Pra onde você vai no fim de semana?

B: Eu vou.....

A: O que dá pra fazer lá?

B: Dá pra....

Depois disso, na página 102, vem o diálogo principal da lição A, onde aparece o verbo ir em forma de pergunta (num convite): “Vamos *pro* cinema, Ana?”. E no futuro em “Às terças e quintas vou *pra* academia”.

A sessão de gramática só apresenta o verbo IR juntamente com a preposição PARA, apesar de termos constatado apenas UMA ocorrência de A no panorama da lição A, conforme apresentado anteriormente: “No sábado à tarde, nós **vamos ao** shopping. Dá pra fazer compras e comer na praça de alimentação”. Na página 107 lemos a explicação de que o verbo IR é irregular e é da terceira conjugação. Ainda há a seguinte observação: “Lembra? Verbo IR + Verbo = Futuro; O que a gente vai fazer?”. Na página 169 o verbo IR é apresentado no pretérito imperfeito do indicativo e é importante lembrar que nesta mesma página há um diálogo entre Cláudia e Patrícia em que a preposição A é usada com o verbo IR no seguinte exemplo: “Ele corria todas as manhãs e, à noite, ia à sua casa para conversar e sempre levava uma flor pra você. Que romântico!”. Concluimos, portanto que a preposição eleita como mais frequente no uso do PB pelo livro *Muito Prazer* foi a PARA, com raros exemplos de A. Não foi encontrada a preposição EM o que mostra claramente que o livro precisaria estar mais sensível à realidade da fala do PB culto contemporâneo.

Aspectos Culturais

Conforme apresentado na revisão bibliográfica da nossa pesquisa, entendemos cultura a partir de três perspectivas: a tradicional, a de prática social e a intercultural. Na tradicional a cultura é aprendida através de informações, fatos culturais tais como a música, a literatura, arte, cinema. Na visão de cultura como prática social há uma ligação estreita entre língua e cultura e o ensino se dá sobre os modos de pensar e agir do Outro. Já na intercultural, língua é necessariamente cultura e o ensino se dá a partir do conhecimento sobre a cultura, a comparação entre as culturais e pela exploração do significado de cultura. Haveria no livro *Muito Prazer* aspectos culturais como práticas sociais e/ou interculturais?

Na sinopse do livro (na parte de trás), as autoras colocam como uma das principais ferramentas do livro o seguinte:

-“Informações culturais que estimulam discussões e propiciam oportunidades de comparação à própria cultura, muito valiosas na aprendizagem de uma língua estrangeira”. Apenas com essa afirmação já poderíamos nos antecipar afirmando que no mínimo uma visão de cultura como prática social é instituída nesse livro didático. Mas precisamos investigar mais como este se organiza e o que mais está apresentado nas lições. Na página 17 aprendemos mais sobre as partes do *Muito Prazer*. O livro tem 20 unidades e depois de cada 4 unidades apresenta-se uma revisão e uma de pronúncia totalizando 5 de cada. As autoras nos informam que as unidades são divididas em três lições (A, B e C) e no final vem uma parte que as relaciona e as revisa, conforme o tópico principal da unidade. Cada lição, com exceção da unidade 1 apresenta as seguintes partes: PANORAMA, DIÁLOGO, CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO, AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO, COMPREENSÃO AUDITIVA, APLICAÇÃO ORAL DO CONTEÚDO, LEITURA, REDAÇÃO e CONSOLIDAÇÃO LEXICAL. Deixando um pouco de lado esses aspectos pontuados na apresentação do livro notamos que no sumário do mesmo aparecem sessões não mostradas na apresentação. Ou foram mostradas indiretamente (como é o caso da gramática). Peguemos o exemplo da unidade 2 intitulada “Este é o meu amigo Paulo”. Temos a seguinte organização:

Lição A Panorama: apresentações

Gramática: Pronomes demonstrativos

Ampliação do vocabulário: expressões e inversão

Lição B Panorama: Números I

Gramática: Verbos: precisar e ligar (presente do indicativo)

Ampliação do vocabulário: Verbos

Lição C Panorama: respostas a respeito de pessoas

Gramática: pronomes demonstrativos e verbo morar + preposição EM (presente do indicativo)

Ampliação do vocabulário: Relacionamentos

Lições A, B e C Ampliação do vocabulário: Relacionamentos

Leitura e redação: recados

Consolidação Lexical: verbos

Há de se concluir, portanto, que o referente de “construção do conteúdo” é a gramática que aparece nas unidades. O diálogo vem sempre antes da gramática. E os aspectos

culturais, de que maneira eles são apresentados? O que percebemos é que o livro traz muita visão de cultura numa perspectiva tradicional. Por exemplo, na unidade 3 na parte de Leitura encontramos um texto sobre o horário de verão. Reproduzimos o texto que está na p.59:

Hora de verão

Hora de verão ou Horário de Verão é o tempo local de uma região, apenas durante um período do ano, geralmente uma hora adiantada do tempo oficial. Nas regiões que adotam a hora de verão, é normal se ter luz solar entre 18:30 e 20:15. A Alemanha é um dos países que adota o horário de verão, entre o fim de março e o começo de novembro. É curioso se perceber que às 21 horas ainda tem luz solar. O sol se põe entre 21:30 e 21:50 nessa época.

Depois do texto, temos as seguintes perguntas:

A. De acordo com o texto responda as perguntas abaixo:

1. O que é o horário de verão?
2. Normalmente, nessa época, temos luz solar depois das 18 horas?
3. Qual país adota o horário de verão? Que horas o sol se Põe nessa época?

B. Seu país de origem adota o horário de verão?

Percebemos claramente que há uma visão apenas tradicional na unidade 3. Apresentam-se fatos (o horário de verão) e a aprendizagem da cultura se dá em receber passivamente esses fatos. Há, obviamente, a questão do tópico B que pretende ser de prática social, mas percebemos que ainda assim é uma pergunta muito vaga e genérica, sem o devido aprofundamento que leve o aluno a refletir sobre o que é cultura numa perspectiva intercultural. Para além da simples comparação entre uma cultura e outra.

O mesmo raciocínio vale para a unidade 4 que traz um texto sobre restaurantes no RJ acompanhado não apenas de perguntas de compreensão imediata do texto como também de questões de cultura como prática social: “Quais são suas comidas e bebidas brasileiras favoritas? O que você come durante a semana? E no fim de semana?” p.80.

Existem aspectos trazidos em outras unidades que não se caracterizam propriamente como aspectos culturais. É o que acontece na unidade 5 por exemplo, na página 98, que traz um texto sobre rotinas. A atividade de redação proposta: “Escreva uma redação descrevendo sua rotina. Utilize os depoimentos da Leitura como modelo.” Não chega a ser tal atividade uma “informação cultural”, ou algo novo a se aprender sobre a cultura-alvo já que em qualquer cultura há rotinas.

A unidade 6, “Vamos pro cinema, Ana”? É uma unidade que nos leva a pensar o conceito de cultura. Mais especificamente sobre a família como elemento cultural. Na página 111 temos um pequeno texto seguido de um diálogo entre Fábio, uma criança que tem um dever de casa a fazer, seu pai Ronaldo, sua mãe Mara e uma moça chamada Sueli. Fábio pede a seu pai que o ajude no dever de casa, mas o pai nega. Assim também faz sua mãe. Sueli, a quem Fábio recorre por último, atende a criança e a socorre. Que tipo de família é essa apresentada no diálogo? É importante lembrar que no texto que precede o diálogo as autoras intitularam-no de “Rotina: a família de Ronaldo Gomes”. Ronaldo Gomes é o pai que está lendo jornal e não pôde ver o dever de casa do filho. A mãe está fazendo o café da manhã e também está ‘ocupada’. Enfim, poderíamos refletir que modelo de família brasileira é apresentada nessa unidade e se é comum esse tipo de acontecimento nas famílias dos países de onde os alunos vieram.

A unidade 7 intitulada “Atrasada de novo, Valquíria?” traz na sessão leitura dois textos sobre parques de São Paulo: o primeiro sobre o parque da aclimação e o segundo sobre o parque Ibirapuera. Após a apresentação da cultura tradicional vem a pergunta que situa o aluno numa perspectiva social: “Qual é o maior parque do seu país? Você costuma ir ao parque? O que você faz e aonde costuma ir aos finais de semana? Escreva uma redação com base na leitura e nas perguntas acima.”.

Como último exemplo trazemos a unidade 9 que a nosso ver trouxe uma pergunta que se encaixa em cultura numa perspectiva intercultural já que nesta inclui-se fatores como conhecer a si mesmo (autoconhecimento) e compreensão de seus próprios valores culturais. A pergunta após a leitura que segue é a seguinte (p.179): “Descreva uma das pessoas famosas abaixo. Você acha que as cores de sua roupa tem relação com as qualidades que você vê nessa pessoa?”. Acreditamos que essa pergunta leva a uma reflexão bem mais profunda em que necessariamente a resposta, para ser formulada, passaria pelo conhecimento de si mesmo, de nossos valores culturais.

Na unidade 10, p. 194 também temos uma pergunta intercultural: “Em qual medicina você mais confia? Por quê? Você acredita na fitoterapia? O que você faz quando está nervoso(a)? Quais são suas maneiras de relaxar de um dia estressante? Escreva uma redação com base no texto e questões acima.”.

Concluimos, assim, que o livro *Muito Prazer* traz como proposta principal uma visão de cultura na perspectiva tradicional e de prática social. Isso se dá na exposição de textos que apresentam informações, fatos e dados a serem aprendidos pelo aprendiz. Esses dados devem ser escritos como respostas às perguntas dos exercícios de compreensão textual. Apenas após

isso é que as autoras se propõem a lançar mão de perguntas de cultura como prática social. Cabe ao professor aprofundar questões para tornar os debates numa perspectiva intercultural. A partir da unidade 9 observamos maior ocorrência de perguntas que levem a uma maior reflexão de cultura na perspectiva intercultural.

Objetivos e público-alvo

O objetivo do livro *Muito Prazer: fale o português do Brasil* é capacitar o aluno estrangeiro a comunicar-se com precisão e fluência. É um curso para iniciantes até o nível intermediário fazendo com que os alunos interajam entre si e com o professor(a). As autoras continuam: “Por darmos grande ênfase à interação oral, o aluno aprende a aplicar o que aprendeu para se comunicar. Além disso, as experiências de aprendizagem são personalizadas, pois o aluno fala sobre si e suas ideias, discutindo assuntos relevantes no seu dia-a-dia, o que possibilita uma troca de experiências.” Não fica claro na apresentação do livro a que público (faixa etária) o livro é dirigido, mas presumimos que seja para adultos por conta dos tópicos trazidos no livro bem como pelas interações entre os personagens (público adulto).

Disposição dos diferentes componentes linguísticos

O livro enfatiza a produção oral e a leitura. O vocabulário é bastante contextualizado seguido de exercícios gramaticais relacionados ao assunto da unidade. Há também a compreensão oral que se dá pelos Cds que acompanham o livro. As respostas das atividades vêm no final.

Lista de conteúdos

Ênfase na temática e situacional. Também há, mas não com tanto destaque, a estrutural.

Natureza das atividades e contexto

Curso geral de Português do Brasil para estrangeiros com ênfase na comunicação oral. Bastante exercícios de gramática, vocabulário e atividades pouco controladas com ênfase na produção oral.

4.2 Livro Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.

Retomada anafórica de obj. direto de 3ª pessoa

A unidade que trata dos pronomes oblíquos é a unidade 5. Não há nela qualquer referencia de retomada anafórica que não seja por meio do clítico. Os exercícios gramaticais 13 e 14 ambos localizados na página 49 são norteados pela gramática prescritiva apenas. No exercício 13 os alunos são levados a usar os oblíquos como nos exemplos dados e no 14 os alunos devem reescrever as frases substituindo as palavras indicadas por pronomes. Um exemplo deste último exercício inclui:

“Enviei (a) o pacote (b) aos meus pais, por via aérea.

a) Enviei-**o** aos meus pais por via aérea. (o grifo é das autoras)

b) Enviei-**lhes** o pacote por via aérea.

No **apêndice gramática**, p. 209, temos um quadro de pronomes pessoais do caso reto e oblíquo. A explicação para o uso dos oblíquo é puramente tradicional. Vejamos:

O **pronome Oblíquo** é facultativo e pode vir antes, depois e no meio do verbo. Há regras para sua colocação, que, na linguagem escrita, devem ser seguidas de acordo com a norma-padrão. De um modo geral, especialmente na linguagem falada, no Português do Brasil são usados antes do verbo. Os pronomes oblíquos tônicos vem sempre depois de **preposição**:

- Não há mais nada entre **mim e ti**.
- Entreguei a revista **para os meninos**.
- Entreguei a revista **para eles**.
- Vocês viajarão **com todos nós?**
- Vocês viajarão **conosco?**

Os **pronomes oblíquos** são complementos de verbos:

a. **o, a, os, as** completam verbos SEM preposição:

ex: vi o menino – vi-**o**.

b. **lhe, lhes** completam verbos **COM** preposição:

ex: explicou às meninas o problema – explicou-**lhes** o problema.

c. Os demais podem ser **diretos** ou **indiretos**, dependendo do verbo:

ex: entreguei **o livro ao professor**. – Entreguei-**o** ao professor. (**o** = complemento direto) / Entreguei-**lhe** o livro. (**lhe** = complemento indireto).

Vemos que em nenhum momento há referência ao uso do pronome *ele* ou mesmo o objeto nulo para retomar anaforicamente o objeto direto de terceira pessoa. Apesar de mencionar a próclise como preferência de uso no português brasileiro falado, o livro *Bem-Vindo* não apresenta no apêndice gramatical nenhum exemplo de frases com o pronome antes do verbo.

Verbo *ter* existencial

Ao contrário do livro *Muito Prazer*, o livro *Bem-Vindo* não traz em seu sumário o assunto “verbo *ter* existencial” expressamente. Não encontramos nenhum registro no sumário sobre essa variante do PB. No entanto, ao folhearmos as páginas a sua procura, encontramos o verbo *ter* existencial no início da unidade 9, p.81, intitulada “O Lar”. O contexto para a aparição dessa variante é um texto chamado “Na imobiliária”. O diálogo é entre o Corretor (C) e Sílvia (S). Abaixo algumas passagens em que ***ter*** aparece com o sentido de existir:

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 desta 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.

S: Onde fica?

C: Perto da estação Vila Mariana. É um local bem servido, em todos os sentidos. Perto tem padaria, supermercado, restaurantes, posto de gasolina, etc. Além do metrô, passam ônibus para todos os lugares.

S: Já está imobiliada?

C: Tem armário embutido em todos os cômodos, inclusive na cozinha.

S: É acarpetada?

C: Não, o assoalho é de madeira. Por isso, é fresco no verão equentinho no inverno.

S: Tem quintal?

C: Sim, não é muito grande, mas dá pras crianças brincarem. Tem até uma mangueira que agora deve estar cheia de mangas.

Apesar do verbo TER aparecer no sentido existencial na unidade 9 do livro *Bem-Vindo* percebemos a carência de uma explicação mais aprofundada do seu uso. De fato só há exemplos com o verbo, nenhuma explicação ou observação de que ele é bastante usado na fala espontânea do PB.

Estratégias de relativização

O livro contempla os pronomes relativos mas não da forma que nos interessa: naquelas em que o pronome aparece com um verbo que rege preposição. A forma utilizada no livro é no tocante a orações explicativas apenas. Encontramos esse assunto na Unidade 11, p. 103.

Verbo IR com sentido de direção

Há no livro *Bem-Vindo* duas unidades que trazem o verbo IR com sentido de direção: a unidade 4, intitulada “Meu futuro” e a unidade 5 chamada “Minhas expectativas”. Novamente, não encontramos um detalhamento explicando quais preposições seriam comuns encontrarmos no vernáculo do PB. Tampouco vemos uma explicação sobre as questões prescritivistas do verbo IR diretivo. O que há são exemplos e exercícios gramaticais. Na página 34 encontramos um texto que tem partes que não nos interessam:

“[...] Daqui pra frente vou ser diferente: vou estudar mais, não vou mais responder mal aos meus pais e não vou deixar de fazer as tarefas de casa.”

E por que não nos interessa? Porque aqui o verbo IR não é usado no sentido de direção.

Já na p. 37 encontramos o que nos interessa. Na parte 10, num exercício de completar os espaços com os verbos corretamente, encontramos a seguinte construção: “Muita gente de fora _____ (vir) a São José em busca de trabalho”. Após isso há pequenos textos em que encontramos: “Fiz a faculdade lá. Saí da faculdade e logo vim pra cá. Estou aqui em São Paulo há dois anos.” Na parte 13 temos o seguinte enunciado: Leia o pensamento de Luís e escreva o que ele fará nos próximos anos. Dentre as coisas pontuadas está “Ir à França”. Na unidade 5, p.43 encontramos assim no texto: “É a primeira vez que vou ao Brasil”; “Vou poder ver o carnaval porque vou em abril para lá”. Na p. 44, parte 3 o aluno precisa colocar os verbos na forma adequada e completar o texto. Lemos como primeira frase o seguinte: “Ontem Carla _____ (ir) ao supermercado da esquina.

Concluímos que o livro *Bem-Vindo* contempla apenas as preposições A e PARA com verbo IR diretivo. Deixando EM de lado. Perde-se assim mais uma oportunidade de apresentar o vernáculo do PB ao aluno estrangeiro.

Aspectos Culturais

O livro *Bem-Vindo* traz predominantemente o aspecto de cultura numa visão tradicional. Isso se dá por meio dos vários textos que são apresentados nas unidades. Esses textos são bastante densos, especialmente a partir da unidade 8. Encontramos ocorrências de cultura como prática social e intercultural nas últimas unidades do livro, a partir da 15, com especial destaque para a cultura como prática social. Falaremos, a seguir, dessas atividades.

Em relação ao trato com a cultura brasileira, o livro *Bem-Vindo* trás, a partir da unidade 17, uma sessão chamada Gente e Cultura Brasileira, que é uma parte que não consta nas unidades anteriores. No entanto, a partir da unidade 15 já vemos a cultura sendo apresentada de maneira mais forte. Pelo próprio nome da unidade já vemos uma possibilidade de encontrarmos atividades de cultura como prática social: “A Cultura Brasileira no Trabalho”, em que um texto de uma palestra sobre globalização é apresentado a empresários brasileiros. Encontramos na página 143 um exemplo de atividade que contempla o aspecto de prática social: “Discuta com seu colega a importância ou não de se conhecer bem a cultura e os costumes dos países com quem mantemos relação de trabalho ou parceria nos negócios”.

A unidade 16 traz apenas textos informativos, nenhuma atividade de produção oral ou escrita que contemple a cultura que não seja numa visão tradicional.

A partir da unidade 17, como dissemos, temos uma nova sessão no livro chamada “Gente e Cultura Brasileira”, a qual é apresentada depois da etapa “Curiosidades”. Trata-se de um longo texto que traz algum aspecto da cultura brasileira. Na unidade 17, especificamente, temos o texto “Quem somos, afinal?” que apresenta ao aluno estrangeiro um pouco sobre a fusão de raças que originou o povo brasileiro. Nesta unidade temos informações sobre o caipira, o sertanejo, o caboclo e o gaúcho. Encontramos uma atividade de produção oral que pode ser considerada numa perspectiva de cultura como prática social que aparece na página 163: “Em seu país, ouve-se mais músicas nacionais ou internacionais na rádio?”. Acreditamos que essa pergunta leve, mesmo que minimamente, uma comparação ao que já foi exposto sobre o Brasil e o país de onde veio o aluno.

A unidade 18 é bastante interessante porque contém não apenas atividades de cultura como prática social como também numa atitude intercultural. A unidade começa com um texto intitulado “O mundo nas costas” que em resumo trata sobre uma iniciativa do Ministério

do Turismo em aumentar as hospedagens nos albergues do Brasil incentivando os mochileiros. Em seguida temos uma pergunta que visa prática oral: “E você? Alguma vez passou pela experiência de fazer uma viagem com a mochila nas costas? Caso tenha feito várias viagens assim, qual foi a sua favorita? Por quê? No seu país existem muitos Albergues da Juventude? São bem localizados? São muito utilizados? Por quê?” Na página 176 dessa mesma unidade temos outro exemplo onde lemos: “Agora vamos criar um folheto informativo para uma agência de viagens a fim de fazer propaganda do seu país, da sua beleza, da sua cultura. Deve ser o mais atraente, convidativo e convincente possível. Use e abuse do IMPERATIVO (grifo das autoras). Coloque também um título sugestivo para o folheto”. Já na página 179 temos uma atividade de cultura numa perspectiva intercultural onde os alunos precisam entrevistar os colegas em duplas a respeito de:

1. Experiência com pescaria (quando, onde, com quem, quantos peixes, etc.)
2. Opinião sobre pesca
3. Opinião sobre “sorte de principiante”
4. Opinião sobre “histórias de pescador”

Percebemos claramente que essa atividade de entrevista traz uma reflexão sobre cultura do aluno e conseqüentemente um conhecimento de si e de suas crenças a respeito de cultura, o que a caracteriza como intercultural.

A unidade 19, chamada “esportes”, apresenta as seguintes atividades de cultura como prática social: na p. 188 lemos o seguinte: “Como vocês acham que os pais de um esportista famoso se sentem quando seus filhos estão competindo? Vocês gostariam de ser mãe ou pai de um esportista famoso? Leia a reportagem sobre a mãe de um famoso piloto brasileiro de fórmula 1 e saiba como ela se sente ao ver o filho competindo.” Após o texto temos: “Você concorda com o pensamento de Dona Idely? Você apoiaria seu filho se ele lhe dissesse que gostaria de ser um piloto de fórmula 1?”. Aqui, também, percebemos que o aluno é levado a fazer comparações de aspectos culturais de outras pessoas que pertencem a um país diferente do seu. Prática Social de Cultura.

Finalmente chegamos à unidade 20, a última unidade do livro *Bem-Vindo*. Na página 194 já temos uma atividade que começa com uma pergunta de cultura numa visão intercultural e em seguida prática social. Vejamos: “Qual é o seu conceito de folclore? Qual é o personagem folclórico mais popular no seu país? Algum personagem folclórico é usado para tornar as crianças mais obedientes? Existe algum personagem folclórico do seu país que tenha alguma semelhança com os nossos?”. Na página 195 lemos um texto sobre as vantagens e

desvantagens das transformações de uma metrópole a exemplo de São Paulo. Depois as autoras propõem as seguintes perguntas:

1. Qual é a imagem que você faz de São Paulo nos anos 50?
2. Quais foram as mudanças contra as quais lutou Adoniran Barbosa?
3. Quem venceu a batalha, São Paulo ou Adoniran Barbosa?
4. O que você acha das mudanças ocorridas na cidade de São Paulo?
5. Pesquise na internet quem foi Adoniran Barbosa e quais eram as suas peculiaridades.

A maior parte do livro *Bem-Vindo* traz perguntas que requerem apenas respostas simples, numa visão de cultura numa visão tradicional. Mas a pergunta 1 e 4 trazem respectivamente uma visão intercultural (uma reflexão sobre cultura) e prática social. Por fim, gostaríamos de apresentar as páginas 197 e 199. Na página 197 lemos: “Agora convide o seu/sua colega a assistir um evento folclórico no seu país, dando detalhes sobre ele: nome do evento, quando e onde ele se realiza, o que acontece nesse dia, etc.”. Trata-se de uma atividade que traz a questão da cultura enquanto prática social. A pergunta na mesma página que segue é a seguinte: “Você sabe como se comemora a Páscoa no Brasil? E no seu país, existe alguma comemoração especial? É uma festa religiosa?”. Finalmente, na página 199 também vemos uma atividade de cultura como prática social: “Existem expressões como nomes de animais no seu idioma materno? No Brasil existem expressões como “peixe-fora d’água”, “olho de lince”... você saberia usá-los? Os nomes de animais também são utilizados com sentido figurado? Quais? Com que sentido? Têm mais sentido positivo ou negativo? Tente descobrir com que sentido são usados, no Brasil, os seguintes animais: burro, lesma, porco, coruja e cobra. Se pensarmos que na perspectiva intercultural língua é necessariamente cultura, então as perguntas anteriores que focam na reflexão sobre o idioma também poderiam ser considerados como cultura numa visão intercultural.

Objetivos e público-alvo

O objetivo do livro *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* é levar ao aprendizado do português brasileiro falado sem deixar de lado as referências à gramática normativa. O livro é destinado ao público adulto e vai do nível básico até o avançado, fazendo uso de vários textos e exercícios gramaticais. A versão mais recente trás senha para acesso à plataforma digital, onde o aluno poderá desenvolver as habilidades

linguísticas. Estando há 14 anos no mercado, o livro *Bem-Vindo! É* um dos mais vendidos e utilizados no Brasil e no exterior.

Disposição dos diferentes componentes linguísticos

O livro enfatiza a leitura, vocabulário e muitos exercícios gramaticais. Em segundo plano fica a produção oral e poucas atividades de compreensão oral.

Lista de conteúdos

O livro enfatiza a situacional, temática e estrutural. Também trás a baseada em gêneros.

Natureza das atividades e contexto

Curso geral de Português para Estrangeiros do nível básico até o avançado com ênfase na estrutura da língua para levar à satisfatória prática de produção oral. Bastante tarefas comunicativas, poucas atividades de compreensão oral e livro bastante ilustrativo, rico em informações culturais e gêneros textuais diversos.

4.3 Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros

Retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa

O livro prioriza a retomada anafórica por meio de clíticos apenas, não havendo espaço para o pronome reto e tampouco para o objeto nulo, que é a variante mais empregada na fala do PB culto. Na p. 114 lemos uma explicação gramatical intitulada Pronomes: o(s), a(s), lo(s), la(s). Os exemplos e explicações são os seguintes:

Onde você pôs **o barbeador** (grifo das autoras)? ou Onde você **o** pôs?

A loja vai entregar **os móveis** na 6ª feira. ou A loja vai entregá-**los** na 6ª feira.

Nestas frases, os pronomes **o, lós** substituem os substantivos **barbeador** e **móveis**.

Ele contratou a empresa. Ele **a** contratou

Nós ajudamos os amigos. Nós **os** ajudamos.

Quero comprar a casa. Quero comprá-**la**

Vamos ver o filme. Vamos vê-**lo**.

Não posso abrir as janelas. Não posso abri-**las**.

A visão de estratégias de pronominalização do livro é bastante ligada à gramática normativa apenas. A fala do PB não é levada em consideração no ensino da estrutura da língua.

Verbo ter existencial

Não encontramos nenhuma ocorrência do verbo ter no sentido de existir. Apenas o verbo haver.

Estratégias de relativização

Como dissemos, o foco do nosso interesse são os pronomes relativos que aparecem com verbos regendo preposição. Nos interessa também observar se aparece ou não o relativo cujo. Em relação a cujo, o livro o apresenta como pronome relativo variável através de 4 exemplos. Em relação às estratégias de relativização com verbos que regem preposição, observamos apenas o uso da relativa padrão como em: “O rapaz com quem viajamos é do Rio”. E em exercícios gramaticais para completar com QUE ou QUEM, como em: “Na novela, o rapaz de _____ ela gosta, gosta dela também”; “Veja, esse é o ator de _____ lhe falei ontem”.

Verbo IR com sentido de direção

O verbo IR com sentido de direção é apresentado muito rapidamente com a preposição A através de um exemplo: “Marcos, por favor, você pode **ir** ao banco e levar estes documentos para o gerente?” e em exercícios para completar com o verbo IR ou VIR. Como em: “Ontem, você _____ à festa de Paulo, lá no clube?”. Encontramos apenas a preposição A nos exemplos com o verbo ir diretivo. Nenhum registro de PARA ou EM.

Aspectos culturais

O livro *Diálogo Brasil* é direcionado a profissionais e executivos que precisam aprender português para trabalhar no Brasil ou com empresas brasileiras. Os aspectos culturais têm como objetivo dar aos profissionais uma visão global do país: sua economia, cultura, turismo, aspectos esses que são úteis para a atuação desses executivos no país. A questão cultural é apresentada nas partes C1 (trocando ideias) e C2 (chegando lá), que são sessões de produção oral, acompanhadas de um curto texto. As perguntas para prática da fala focam os aspectos de cultura enquanto prática social e intercultural, ambas direcionadas, como dissemos, ao público de profissionais que precisam aprender o Português para o mundo dos negócios. Não é de se estranhar que os textos tenham tópicos direcionados ao público

executivo. Vamos expor alguns exemplos (não todos) de atividades de cultura como prática social e intercultural. Antes disso, é bom frisarmos que a cultura tradicional é apresentada no início das unidades, através de um texto. Na unidade que vamos analisar, a unidade 9 que tem o nome de “Batendo Bola”, o texto inicial trata sobre os desafios do esporte no século XXI. Na página 150, na sessão C1, vemos um pequeno texto seguido de duas perguntas que apresentam a cultura num aspecto intercultural: Como você vê o esporte? No seu dia a dia, você tem tempo para praticar algum esporte? Ou você é apenas um bom espectador? Em seguida, em C2, temos as perguntas de cultura como prática social: Como o esporte é visto no seu país? Quais as modalidades mais praticadas? Fale um pouco sobre os principais ídolos nacionais. Em esporte, você vê semelhanças entre o Brasil e o seu país? E diferenças? Quais? A unidade 13 intitulada “Pintando e bordando” traz como texto inicial para trabalhar perguntas numa visão tradicional da cultura uma espécie de manchete de jornal com o nome de “Vocação brasileira: alegria!” em que são expostos os festejos mais comuns no Brasil. Na sessão C1 lemos: “Você saberia explicar por que gostamos tanto de cantar e dançar? Na sua opinião, a música e o ritmo brasileiro lembram muito o ritmo africano? Você gosta de sambar? Ou de algum outro ritmo brasileiro? Você conhece a bossa nova? Que músicas você conhece? Você conhece algum cantor brasileiro? Tem preferência por algum?”. São perguntas que focam no aspecto intercultural. Uma reflexão sobre cultura e autoconhecimento. Já na sessão C2 temos perguntas de cultura como prática social: “Que tipo de música é mais difundido em seu país: a clássica ou a popular? A música popular é muito desenvolvida? (aqui implicitamente percebemos que o aluno é levado a comparar a música e cultura brasileira com a sua) Ela sofre influência de música de outros países? E você, que tipo de música você prefere? Como são as festas populares tradicionais de seu país? São muito importantes? Fale sobre elas.

Percebemos um equilíbrio no livro *Diálogo Brasil* entre as três formas que concebemos cultura neste trabalho. O livro traz as três possibilidades em todas as unidades. Nas sessões C1 e C2 respectivamente temos a questão intercultural e de prática social através de perguntas que estimulam a prática de produção oral. No início de cada unidade na sessão A3 temos um texto seguido de perguntas objetivas sobre o mesmo que focam a cultura na visão tradicional.

Objetivos e público-alvo

Dirige-se a profissionais e executivos (público adulto) de todas as áreas que queiram falar o português brasileiro para morar no Brasil ou atuar numa empresa neste país. Vai do

nível básico até o intermediário. É um curso intensivo com quinze unidades. Traz também avaliações para medir o conhecimento adquirido.

Disposição dos diferentes componentes linguísticos

O livro *Diálogo Brasil* enfatiza primeiramente a leitura, exercícios gramaticais e vocabulário. No final de cada unidade, sessões C1 e C2, vem a parte de prática oral. Não há atividades de compreensão oral e são pouquíssimas as de produção escrita, sendo estas últimas encontradas apenas nas partes de avaliação.

Lista de conteúdos

Ênfase na temática e estrutural.

Natureza das atividades e contexto

Curso intensivo de português para estrangeiros adultos executivos e profissionais de qualquer área indo do nível básico até o intermediário. Bastantes atividades de produção oral menos controladas, exercícios gramaticais, atividades de leitura (compreensão textual) e quase nenhuma atividade de redação. Não encontramos atividades que focassem a habilidade de compreensão oral.

4.4 Passagens: Português do Brasil para estrangeiros

Retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa

O uso dos pronomes clíticos que retomam o objeto direto de terceira pessoa aparece na unidade 177 intitulada “Deixe-o na mesa”. A unidade começa com um pequeno texto que tira dúvidas sobre regras de etiqueta à mesa. Dois aspectos são apresentados nos textos: o primeiro informa onde o guardanapo de papel deve ser deixado e o outro fala sobre como deve ser servido o café. Em relação ao primeiro ponto, o texto nos diz: “Ele deve ser colocado no colo mantendo uma dobra para não escorregar facilmente. Quando terminar a refeição, **coloque-o** (grifo da autora) ao lado do prato”. Em relação ao café, lemos: “**Deixe-o** na mesa numa bandeja para que cada um se sirva”.

Após esse texto nós temos a apresentação de o, os, a e as como pronomes pessoais, mas nenhuma explicação gramatical ocorre no livro. Pede-se que os alunos leiam os exemplos e façam exercícios de substituição de objetos diretos por clíticos. Um exemplo seria Comprei os sapatos – Comprei-os, etc. O exercício visa a substituição e a atenção para a posição do clítico. No caso anterior ele é enclítico. Já no próximo exercício, ele é proclítico. O enunciado

diz: “Observe como fica quando a frase começa com pronomes: Eu comprei os sapatos. Eu *os* comprei”.

Assim, a opção de retomada anafórica de terceira pessoa se dá exclusivamente pelo clítico, sem nenhuma ocorrência de pronome reto ou anulação de objeto.

Verbo ter com sentido de existir

O verbo *ter* é apresentado com o sentido de existir na unidade 75 que é uma unidade de revisão. Através de exercícios, os alunos são ensinados que o verbo *ter* tem o mesmo sentido de haver em frases como “Há uma agência de turismo na esquina. Tem uma agência de turismo na esquina”.

Estratégias de relativização

Os pronomes relativos são apresentados nas unidades 211 e 212. Os pronomes *o qual, a qual, cujo e cuja* e formas plurais são, de acordo com a unidade, os variáveis, ao passo que *quem, que e onde* são os invariáveis. Há um pequeno diálogo que mostra uma frase com o uso do relativo *que* seguido de um exercício de reescrita de frases utilizando um pronome. Um exemplo é “A caixa onde deixei as bebidas é de isopor” que ficaria “A caixa em que deixei as bebidas é de isopor”. A unidade 212 apresenta *cujo, cuja* e forma plurais como indicadores de posse e que precedem um substantivo sem artigo. As estratégias de relativização com verbos que regem preposição aparecem apenas na forma de relativa padrão, não havendo exemplos e/ou explicações para a ocorrência das copiadoras e cortadoras.

Verbo IR com sentido de direção

O verbo *IR* com sentido de direção é mostrado na unidade 87 que se chama “Fui à joalheria”. Ele é apresentado como verbo irregular no modo presente e pretérito perfeito do indicativo. A única preposição que acompanha este verbo no livro é *A*. Exemplos incluem o próprio título da unidade e “Aonde você vai? Ao banco. Preciso depositar dinheiro” e “Aonde você foi ontem? À farmácia. Precisei comprar remédios”. Não há registro algum de exemplos com as preposições *EM* e *PARA*.

Aspectos culturais

O livro *Passagens* apresenta a questão cultural principalmente através de uma visão tradicional e de prática social. Os alunos são expostos a textos que apresentam informações, fatos sobre a cultura brasileira para que respondam questões simples sobre os mesmos. Às vezes os textos são seguidos de perguntas direcionadas aos países dos alunos, numa visão de

prática social, já que haveria na resposta uma certa comparação do Brasil com o país de onde vieram os alunos. No entanto, o livro carece de uma abordagem intercultural já que as perguntas expostas não levam a uma reflexão sobre a cultura, sendo apenas uma simples referência de como as coisas funcionam no país-alvo, sem qualquer preocupação em refletir sobre os fatos. Uma típica atividade de cultura numa visão tradicional é a apresentada na unidade 99 intitulada “Perigo, tubarões!” em que lemos um texto sobre Recife que é considerada a capital mundial de ataques de tubarões. As perguntas que visam o conhecimento dos fatos culturais são as seguintes: 1. De que maneira os banhistas são avisados de perigos na praia? 2. A que espécies de perigos os banhistas estão expostos? Existem perguntas que precisam de melhoras para que a questão cultural seja desvinculada apenas de uma questão tradicional. É o caso, por exemplo, da unidade 133 intitulada “Cultura Popular” em que lemos sobre o Negrinho do Pastoreio e o Saci-Pererê. A pergunta que segue é a seguinte: “fale alguma coisa de seu país que faça parte da cultura popular”. Se na pergunta fosse pedido algo como: “Há alguma semelhança entre a cultura popular do Brasil e a do seu país? Há lendas parecidas? Personagens?”, a questão cultural seria melhor trabalhada podendo até ser abordada numa perspectiva intercultural já que poderíamos refletir sobre o conceito de cultura, o que levaria ao autoconhecimento e à noção de língua como cultura.

Objetivos e público-alvo

O livro *Passagens* é um curso geral de Português para estrangeiros do público jovem e adulto em nível pré-intermediário cujas atividades devem ser feitas num período de 60 a 70 horas. O livro não vem com as páginas impressas no canto inferior direito porque cada folha equivale a uma lição ou unidade com um assunto específico que apresenta situações variadas da cultura brasileira e necessidades dos estrangeiros no Brasil.

Possui expressões idiomáticas e sessões de revisão. As expressões idiomáticas, são, de acordo com a autora, um diferencial do livro, que dá destaque ao aspecto falado do PB, sendo uma característica que não aparece em qualquer livro do gênero.

Disposição dos diferentes componentes linguísticos

Foco principal na gramática e expressões idiomáticas, com bastante exercícios. O livro também traz a habilidade de leitura através de diálogos e textos curtos. A habilidade de escrita e fala também são abordadas mas com menor frequência. Não há atividades de compreensão oral.

Lista de conteúdos

Ênfase na estrutural e funcional. Menor destaque na situacional.

Natureza das atividades e contexto

Curso geral de português para estrangeiros com nível pré-intermediário que visa desenvolver as quatro habilidades linguísticas. O material contém bastante exercícios gramaticais e de vocabulário, com especial destaque a expressões idiomáticas. O trabalho com a produção oral se dá, geralmente, a partir do assunto do texto ou do diálogo apresentado, sendo exigida do aluno uma atividade de produção oral menos controlada. As tarefas comunicativas não são exploradas a exemplo daquelas que exigem a solução de um problema. O livro é bastante colorido, cheio de imagens e possui diversos assuntos a cada página. Ele vem com um apêndice ao final que enfoca aspectos gramaticais, pronúncia, expressões e gírias, numerais, tempos compostos e o resumo das unidades (uma espécie de sumário).

4.5 Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros

Retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa

As estratégias de pronominalização aparecem no livro na unidade 1, p.6, porém sem nenhuma explicação gramatical porque se supõe que como se trata de um livro de nível pré-avançado os alunos já tenham conhecimento do assunto. Por isso, apenas um pequeno texto sobre a violência nas grandes cidades vem exposto com alguns clíticos em negrito que retomam um objeto direto de terceira pessoa. Em seguida, os alunos são instruídos a completar frases com um pronome pessoal adequado. Um outro texto aparece em seguida o qual trata de um anúncio de classificado com vaga para auxiliar de departamento pessoal. Um dos pronomes apresentados é o de objeto indireto *lhe*, que deverá, juntamente com os demais *o*, *a*, *os*, *as*, *-lo*, *-no*, ser utilizado nas frases para completar do exercício que segue. A única estratégia de pronominalização trazida no livro é o uso do clítico, não sendo encontradas ocorrências de pronome reto nem objeto nulo.

Verbo ter com sentido de existir

Não há no índice nenhuma gramática específica sobre o verbo *ter*. Porém vemos na unidade 8 o estudo do verbo *haver*. Lemos na p.166 que o verbo *haver* como verbo impessoal é usado sempre na 3ª pessoa do singular. A referência ao verbo *ter* no livro é apenas como verbo auxiliar e não aquele também impessoal usado com o mesmo sentido de *haver*. O livro

nos informa que haver pode substituir o verbo auxiliar *ter*, como em: “Ninguém me havia visto” (tinha visto). Não há, portanto, ocorrências do verbo *ter* existencial.

Estratégias de relativização

Apresenta apenas ocorrências da relativa padrão em forma de exercício na página 95 os pronomes relativos variáveis e invariáveis e em seguida pede aos alunos substituam os elementos destacados em frases como “Desisti dos planos de **que** lhe falei” por **que, quem, onde, o qual, a qual, os quais e as quais**.

Verbo IR com sentido de direção

O verbo *ir* aparece juntamente com o verbo *vir* na página 94. Pelos exemplos concluímos que aparecem apenas casos com a preposição *A*, sem nenhuma ocorrência de *EM* e *PARA*. Exemplos incluem: “Nunca _____ ao Japão. Agora tenho vontade de _____” e “Não quero que você _____ àquele encontro”.

Aspectos culturais

Os textos do livro *Via Brasil* apresentam a cultura brasileira (literatura, modos de vida, etc.) numa visão predominantemente intercultural. Apesar de algumas perguntas sobre os textos visarem à aprendizagem de informações, a maioria delas leva à reflexão sobre pontos de vista do leitor e a ideia passada pelo autor, dando à aquisição da cultura um aspecto bem mais significativo. Os textos se encontram nas sessões *ponto de vista e linguagem formal* de cada unidade.

Objetivos e público-alvo

Levar o aluno em nível pré-avançado a um maior nível de proficiência através do aprofundamento gramatical, lexical e conhecimento sobre a cultura brasileira através de textos e redações.

Disposição dos diferentes componentes linguísticos

Ênfase na leitura e estrutura da língua. Há algumas oportunidades para produção oral mas não encontramos registro de atividades de compreensão oral.

Lista de conteúdos

Ênfase no estrutural e em segundo lugar no temático.

Natureza das atividades e contexto

Curso avançado de Português para Estrangeiros que estejam acima do nível intermediário. Bastantes exercícios gramaticais, lexicais e textos longos sobre a cultura brasileira, visando a aprendizagem formal de fatos bem como uma reflexão mais abrangente sobre cultura.

Apresentamos a seguir um quadro resumido com as análises feitas.

4.6 Quadro-Resumo da análise dos livros didáticos

Quadro 11 - Resumo da análise dos livros didáticos.

	<i>Muito Prazer: fale o português do Brasil</i>	<i>Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</i>	<i>Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros</i>	<i>Passagens: português do Brasil para estrangeiros</i>	<i>Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros</i>
Retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa	Aparece na unidade 14, p.256 trazendo exemplos apenas com pronomes clíticos.	Apenas por pronome clítico.	Apenas por pronomes clíticos.	Pronomes clíticos apenas.	Retomada por pronomes clíticos apenas.
Verbo ter existencial	É apresentado na unidade 7. No próprio sumário o verbo ter já aparece equivalente ao verbo existir.	Aparece no início da unidade 9 num diálogo sobre imobiliária.	Não encontramos nenhuma ocorrência de ter existencial.	É visto na unidade 75, através de exercícios.	Não há ocorrências do verbo ter existencial.
Estratégias de relativização	Não encontramos exemplos de orações relativas com verbos que regem preposição	Não há exemplos de orações relativas com verbos que regem preposição.	Apenas relativas-padrão.	Apenas relativas-padrão	Apenas relativa-padrão.
Verbo ir diretivo	O verbo IR é acompanhado pela preposição PARA, com raros exemplos com a preposição A.	O verbo IR vem com as preposições A e PARA. Nenhuma ocorrência de EM.	Apenas usando a preposição A.	Nenhum registro de EM e PARA. Apenas A.	Apenas ocorrência da preposição A.
Aspectos culturais	Cultura numa visão tradicional e de prática social.	A cultura é apresentada predominantemente num aspecto tradicional.	Visão tradicional, prática social e intercultural.	Aspecto tradicional e de prática social.	Textos que levam a uma reflexão de cultural numa visão intercultural.
Objetivos e público-alvo	Capacitar o aluno a se comunicar com precisão e fluência, público adulto.	Levar ao aprendizado do português brasileiro falado sem deixar de lado as referências à gramática normativa. Destinado ao público	Dirige-se a profissionais e executivos de todas as áreas que queiram falar o português brasileiro para morar no Brasil ou trabalhar numa empresa	Curso geral de português para estrangeiros do público jovem ao adulto em nível pré-intermediário	Levar o aluno em nível pré-avançado a um maior nível de proficiência linguística através do aprofundamento

		adulto.	brasileira. Escrito ao público adulto vai do nível básico até o intermediário.		gramatical, lexical e conhecimento da cultura brasileira.
Disposição dos diferentes componentes linguísticos	Maior ênfase na produção oral, vocabulário e gramática.	Ênfase na leitura, vocabulário e gramática.	Ênfase na leitura e gramática. Em segundo a produção oral. Não há atividades de compreensão oral e pouquíssimas de escrita.	Foco na gramática e expressões idiomáticas, com bastante exercícios. Não há atividades de compreensão oral.	Ênfase na leitura e gramática. Há oportunidades para produção oral mas não há atividades de compreensão oral.
Lista de conteúdos	Ênfase na temática e situacional	Ênfase na situacional, temática e estrutural.	Temática e situacional.	Ênfase na estrutural e funcional.	Ênfase no estrutural e em segundo lugar o temático.
Natureza das atividades e contexto	Curso geral de português para estrangeiros com ênfase na comunicação oral.	Curso geral de português para estrangeiros do nível básico até o avançado com ênfase na estrutura da língua para levar à satisfatória prática de produção oral.	Curso intensivo de português para estrangeiros adultos executivos e profissionais de qualquer área indo do nível básico até o intermediário.	Curso geral de português para estrangeiros com nível pré-intermediário que visa desenvolver as quatro habilidades linguísticas.	Curso avançado de Português para estrangeiros que estejam acima do nível intermediário.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar cinco livros didáticos de português para estrangeiros a fim de verificar se estes traziam características do Português Brasileiro (PB) falado a partir de variantes escolhidas do português brasileiro falado culto contemporâneo. Além disso procuramos estudar de que maneira questões aplicadas, tais como a cultura, os objetivos e público-alvo, a lista de conteúdo entre outras estavam dispostas nos livros. Nossa inquietação surgiu a partir da constatação de que todos os livros trazem a questão da cultura brasileira e de sua língua para promover a proficiência do aluno. Ora, se a proposta é apresentar o Português do Brasil, a cultura brasileira, sua gente, sua história, haveria ali, de fato, o Português Brasileiro? Que visão de língua estaria ali expressa nos livros? Em seguida precisamos eleger as variantes gramaticais e conhecer mais sobre o PB. Tivemos um conhecimento diacrônico da língua portuguesa do Brasil, especialmente em relação às idades das variantes que escolhemos. Também conhecemos mais sobre a área de português para estrangeiros, os livros didáticos para esse público e o que ocorreu para que muitos desses materiais desaparecessem. Depois desse levantamento bibliográfico, trouxemos os resultados da pesquisa, o que nós achamos propriamente.

Em relação à retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa em todos os livros tivemos a ocorrência de apenas retomada por pronome clítico, sem nenhum exemplo ou menção a pronome reto e objeto nulo. Percebemos que o livro se inscreve numa visão de língua muito normativa e pautada na escrita culta formal. O verbo *ter* existencial, outra característica importante do nosso PB não foi encontrado em todos os livros. Ele aparece em três livros: *Muito Prazer*, *Bem-vindo!* e *Passagens*. O livro que melhor apresenta essa variante é o livro *Muito Prazer*, que já traz no seu sumário de maneira bem expressiva a observação de que *ter* equivale a *existir*, trazendo vários exemplos e situações de comunicação. Os demais livros não trazem, ao contrário do que aconteceu no livro *Muito Prazer*, um assunto gramatical específico para o verbo *ter* existencial. O que há são diálogos e exercícios em que a variante gramatical aparece.

Em relação às estratégias de relativização, encontramos exemplos de relativas com verbos que regem preposição em apenas três livros: *Diálogo Brasil*, *Passagens* e *Português via Brasil*, sendo que a única estratégia utilizada nesses livros foi a relativa-padrão. Nos outros dois livros não tivemos nenhuma ocorrência, apesar de vermos uma pequena explicação sobre quais são os pronomes relativos, com exemplos ou situações com verbo regendo preposição.

O verbo IR com sentido de direção apareceu em todos os livros. Em nenhum deles houve ocorrência da preposição EM. Nos livros *Muito Prazer e Bem-vindo!* o verbo IR é acompanhado da preposição PARA e há poucos exemplos de A. Nos livros *Diálogo Brasil, Passagens e Português via Brasil* aparece apenas a preposição A. Uma observação importante é que os exemplos do livro não nos indicam pelo contexto qual é o traço semântico do verbo ir com a preposição.

Os aspectos culturais são apresentados de maneira particular em cada livro. Todos eles trazem informações, fatos sobre o Brasil e sua gente. A maioria dos livros, com exceção de *Português via Brasil*, trouxeram uma visão de cultura numa perspectiva tradicional, com textos que visavam a aprendizagem de nomes, datas, acontecimentos, histórias. É o caso do livro *Bem-Vindo!* cujas atividades sobre os textos que apresentavam o aspecto cultural visavam apenas o aprendizado de informações a respeito da cultura. *Muito Prazer e Passagens* além do aspecto tradicional, trouxeram atividades que promoveram a aprendizagem de cultura como prática social com oportunidades de comparação entre as culturas. Já *Diálogo Brasil e Português via Brasil* trouxeram também a questão da cultura numa visão intercultural, aprofundando a reflexão sobre o que é cultura, sobre os valores culturais, o autoconhecimento, etc. Podemos dizer que cada livro trouxe uma contribuição interessante sobre o que é cultura para os alunos estrangeiros, possibilitando na maior parte das vezes uma reflexão para muito além da aprendizagem de fatos isolados.

Em relação aos objetivos e público-alvo todos os livros com exceção de *Passagens* se dirigem exclusivamente ao público adulto. *Português via Brasil* é um curso avançado que visa aprofundar o conhecimento gramatical, lexical e cultural do aluno. Todos os demais livros visam a aquisição do português falado, ou seja, focam a produção oral, a fluência do aluno. Para isso, alguns livros como *Bem-vindo!* enfatizam que isso só será possível se não for deixado de lado as referências à gramática normativa.

Em relação à disposição dos diferentes componentes linguísticos tivemos o seguinte resultado. O livro *Muito Prazer* dá maior ênfase na produção oral, vocabulário e gramática. *Bem-vindo!* enfoca na leitura, vocabulário e gramática. *Diálogo Brasil* também trás a leitura e gramática como principais habilidades. Em seguida vem a produção oral, sendo importante observarmos que não há atividades de compreensão oral neste livro. As atividades de produção escrita são muito pouco apresentadas. Já o livro *Passagens* trás como foco principal a gramática e expressões idiomáticas, com bastante exercícios. Neste livro também não há atividades de compreensão oral. Finalmente, o livro *Português via Brasil* enfatiza a leitura e a

gramática, havendo oportunidades para produção oral, porém sem atividades de compreensão oral.

Em relação à lista de conteúdos, tivemos em todas elas de alguma maneira a estrutural, já que todos os livros traziam vários assuntos gramaticais. O livro *Muito Prazer, Bem-vindo* e *Diálogo Brasil* enfatizaram a temática e a situacional. Passagens trouxe uma lista mais funcional e estrutural, ao passo que *Português via Brasil* deu ênfase no aspecto estrutural e temático.

Por fim, todos os livros se enquadram na modalidade de curso geral de português para estrangeiros, diferenciando-se apenas no nível, nas disposições dos componentes linguísticos e na forma como concebem cultura.

A análise dos livros nos fez alcançar os objetivos da nossa pesquisa: saber de que maneira o PB estava sendo observado nesses manuais. O PB nas quatro variantes observadas não tem sido apresentado de maneira satisfatória, sendo trazidas, em sua maioria, de maneira normativa. Sabemos que o uso de clíticos na fala praticamente está extinto e que a principal maneira de retomar um objeto direto de terceira pessoa é por meio da anulação do objeto. O verbo ter existencial acabou não aparecendo em dois manuais e as estratégias de relativização também não apareceram em dois manuais. As estratégias de relativização, novamente, aparecem apenas na forma padrão, o que distancia ainda mais o português do livro didático do português brasileiro falado. As questões levantadas nesse trabalho podem servir de base ao professor que usa ou precisará usar esses livros em situações de ensino-aprendizagem para que, conhecendo as principais características do PB falado, desenvolva, acrescente, substitua, modifique as atividades presentes nos manuais. Acreditamos, assim, que apesar das falhas apontadas na investigação das variantes, nossa proposta trouxe uma contribuição positiva aos livros de Português para Estrangeiros, já que colocamos questões que podem melhorá-los.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Índices nacionais de desenvolvimentos do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, M.J.C.C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Editora UnB: Pontes, 2007.
- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.
- BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.
- _____. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.
- _____. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Essex: Pearson Longman, 2007.
- CARMAGNANI, A. M. G. Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático. Língua Materna e Língua Estrangeira**. São Paulo: Pontes editora, 1999.
- CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. ed. 3 reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
- CELLI, R. **Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros**. São Paulo: Pontes, 2002.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lekikon, 2013.
- CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995.
- DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta?. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- DINIZ, L. R. A.; SRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.) **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas: Pontes/Ed. da Unicamp, 1989.

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.) **O Ensino de Português Para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. São Paulo: Pontes, 1997.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, D. C. L. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. L. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MALAGUTI, S. Português Versão Exportação. In: **Língua Portuguesa: conhecimento prático**, n. 16, p. 30-33, Escola Educacional, 2009.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

OLIVEIRA, S. M. Objeto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual da Linguagem – ReVEL**, vol. 5, n. 9, 2007.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. 335f. 2006. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. História do Material Didático de Língua Inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, S. A. F. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

TARALLO, F. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. Ph. D. Dissertation. University of Pennsylvania, 1983.

_____. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

TOSSATI, N. M. **O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

VENTURI, M. A. **Tópicos de aquisição e ensino de Língua Estrangeira**. São Paulo: Humanitas, 2008.

VIANA, S. A. **Por uma interface sociolinguística no livro didático de língua portuguesa: análises e contribuições**. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

VITÓRIO, E. **Ter/haver existenciais na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

_____. Ter e Haver: gramática versus uso. **Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DSM/UEM**, n. 21, p. 90-98 – maio/junho/julho/agosto de 2010.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. [S.l.]: Longman, 1996.