

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM PORTO ALEGRE
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO
EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

ARIEL GONÇALVES BORGES

**LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: LEVANTAMENTO E DESCRIÇÃO**

PORTO ALEGRE

2021

ARIEL GONÇALVES BORGES

**LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: LEVANTAMENTO E DESCRIÇÃO**

Monografia como Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada no Curso de Licenciatura em Letras:
Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de
Língua Portuguesa – Licenciatura como requisito
parcial para obtenção do título de licenciada na
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profª Drª Magali de Moraes Menti
Orientadora

Profª Drª Michele Saraiva Carilo
Coorientadora

**PORTO ALEGRE
2021**

Catálogo de Publicação na Fonte

B7321 Borges, Ariel Gonçalves.

Livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira: levantamento e descrição. / Ariel Gonçalves Borges. – Porto Alegre, 2021.

67 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magali de Moraes Menti.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Michele Saraiva Carilo.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras, Unidade em Porto Alegre, 2021.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Bibliotecas da Uergs.

ARIEL GONÇALVES BORGES

**LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: LEVANTAMENTO E DESCRIÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Profª Drª Magali de Moraes Menti
Orientadora

Profª Drª Michele Saraiva Carilo
Co-orientadora

Aprovada em: 27/01/2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª Drª Magali de Moraes Menti
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Co-orientadora: Profª Drª Michele Saraiva Carilo
The Ohio State University

Profª Drª Ana Maria Bueno Accorsi
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profª Drª Raquel Veit Holme
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

**PORTO ALEGRE
2021**

Dedico este trabalho a todos que encontram nos estudos seu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por sempre confiarem nas minhas escolhas e apoiarem-nas.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul por ter sido minha segunda casa e à Pontifícia Universidade Católica por ter me apresentado os caminhos que eu poderia seguir.

Às minhas orientadoras Magali e Michele por estarem presentes (mesmo que online), me apoiarem e terem me orientado nesse caminho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivos fazer um levantamento dos livros didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE) publicados a partir de 2015, analisar quais as propostas teóricas de aprendizagem e ensino de língua estrangeira que os livros didáticos indicam basear-se em seu prefácio e nas atividades, e qual teoria de aquisição de Língua Estrangeira que está presente nos livros didáticos. Para isso, foi realizado um levantamento eletrônico - por meio do site de pesquisas Google - dos livros de PLE com o uso de palavras-chave (como “livro didático Português para estrangeiros”, “livro didático Português língua estrangeira”), resultando em 7 exemplares. Após a coleta, os livros foram analisados a partir de uma lista de critérios de modo a abranger aspectos de contextualização e de conteúdo de cada livro. Os resultados obtidos foram 3 livros com base na teoria behaviorista, 2 com base no gerativismo e 2 com base no sociointeracionismo. Estes resultados demonstram que o behaviorismo ainda está presente na maioria dos livros didáticos. Isso aponta para uma preferência nas práticas de ensino baseadas em uma teoria desatualizada em detrimento de teorias recentes. Conclui-se que o professor deve estar atento, crítico e em constante pesquisa acerca de fatores pertinentes à sua prática. O conhecimento das teorias de aquisição de Língua Estrangeira deve ser uma das bases no planejamento das aulas, assim como na escolha do material didático que será empregado.

Palavras-chave: Livro didático. Português como Língua Estrangeira. Teorias de aquisição de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research aimed to review the textbooks of Portuguese as a Foreign Language (PLE) published since 2015, analyze on which Second Language Acquisition theoretical assumptions the textbooks are based according to their introductions and activities, and analyze which second language acquisition theory theory informs the textbooks. To this end, an electronic search was carried out - through the Google search website - of PLE books using keywords (such as “Portuguese textbook for foreigners”, “Portuguese language book as foreign language”), resulting in 7 results. The books were analyzed based on a list of criteria in order to cover aspects of context and content of each book. The results demonstrated that 3 books are based on the behaviorist-structuralist theory, 2 are based on generativism and 2 are based on sociointeractionism. These results demonstrate that behaviorism still informs most textbooks. These points to a preference in teaching practices based on an outdated theory instead of more current theories. Teachers must be aware, critical and in constant search for relevant factors to their practice. Knowledge of second language acquisition theories should be one of the bases for lesson planning, as well as for the choice of teaching material to be used.

Keywords: Teaching textbooks. Portuguese as a foreign language. Foreign language acquisition theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: “círculo interno: L1 (gramática nuclear da L1); círculo externo: L1 (periferia marcada da L1) e L2 (Interlíngua)”.....	25
Figura 2: descrição em tabela do <i>input</i> em L2 e em L1/LM.....	26
Quadro 1: Resumo das teorias de aprendizagem de L2 e exemplo de aplicação em sala de aula.....	30
Quadro 2: Documentary Analysis Framework.....	37
Quadro 3: Lista de critérios baseadas na tabela 4.5 “Documentary Analysis Framework” (CARILO, 2018, p.119).....	38
Quadro 4: Resultados obtidos a partir de pesquisa com palavras-chave.....	39
Quadro 5: Títulos dos livros de Português para estrangeiros resultantes da pesquisa.....	40
Figura 3: Atividade do livro didático “Português para estrangeiros – curso introdutório”.....	43
Figura 4: Atividade do livro didático “Português para estrangeiros – curso introdutório”.....	44
Figura 5: Atividade do livro didático “Português para estrangeiros II – curso intermediário (material para as aulas)”.....	46
Figura 6: Atividade do livro didático “Português para Estrangeiros II – nível intermediário (material para as aulas)”.....	48
Figura 7: Atividade do livro didático “UFJF – Português para estrangeiros: material para aulas”.....	50
Figura 8: Atividade do livro didático “Portas Abertas: Português para imigrantes.....	52
Figura 9: Proposta do livro didático “Pode entrar – Português do Brasil para refugiadas e refugiados”.....	54
Quadro 6: Resumo da análise dos livros para ensino-aprendizagem L2 coletados.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELPE-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

GU - Gramática Universal

LA - Língua Adicional

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

PLA - Português como Língua Adicional

PLE - Português como Língua Estrangeira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	CURSOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	15
2.2	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	17
2.3	LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA ADICIONAL.....	19
2.4	TEORIAS DE AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LE.....	21
2.4.1	Behaviorismo.....	22
2.4.2	Gerativismo	24
2.4.3	Sociointeracionismo	28
2.5	QUADRO COM RESUMO DAS TEORIAS E SUAS APLICAÇÕES NA SALA DE AULA	30
2.6	LIVRO DIDÁTICO: CONCEITO E USO	34
3	METODOLOGIA	36
3.1	Coleta de dados.....	40
4	ANÁLISE DOS DADOS	43
4.1	ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – CURSO INTRODUTÓRIO”	43
4.2	ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS I – CURSO BÁSICO”	45
4.3	ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS II – CURSO INTERMEDIÁRIO” ...	46
4.4	ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS II – NÍVEL INTERMEDIÁRIO (MATERIAL PARA AS AULAS)”	48
4.5	ANÁLISE DO LIVRO “UFJF – PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: MATERIAL PARA AULAS”	50
4.6	ANÁLISE DO LIVRO “PORTAS ABERTAS: PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES”	52
4.7	ANÁLISE DO LIVRO “PODE ENTRAR – PORTUGUÊS DO BRASIL PARA REFUGIADAS E REFUGIADOS”	54
4.8	QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	56
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

A motivação inicial para esta pesquisa vem de minha experiência como bolsista de dois cursos de extensão de Português para Estrangeiros em 2019 e 2020. Esses cursos foram ofertados pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, onde eu estou concluindo o curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Os cursos tinham como objetivo “preparar imigrantes a utilizar a língua portuguesa para a comunicação e ao mesmo tempo oportunizar a prática no ensino da Língua Portuguesa para alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da UERGS” (UERGS, 2019). Os alunos destes cursos vieram do Haiti em situação de exílio e precisavam do Português para poderem ser melhor inseridos socialmente na nova comunidade linguística. As experiências como ministrante dos cursos proporcionaram-me o primeiro contato com o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e com a escolha do livro didático. O livro didático “*Pode Entrar – Português do Brasil para refugiadas e refugiados*” foi escolhido pela coordenação dos cursos de extensão para ser utilizado nas aulas por ser de livre acesso e abranger as diferentes necessidades que o imigrante enfrenta logo após sua chegada ao Brasil.

Observei que o livro não contemplava todas as necessidades comunicativas dos alunos, uma vez que focava no uso correto da gramática da língua não deixando de oportunizar a prática do uso da língua para a comunicação em situações cotidianas. Por consequência, surgiu a necessidade de criar materiais que objetivassem o desenvolvimento da língua na e para a comunicação oral, de modo a abranger aspectos que não eram supridos apenas com o uso do livro escolhido.

As lacunas encontradas no livro didático utilizado (quanto à comunicação) suscitaram-me o interesse por conhecer outros livros didáticos para o ensino de PLE disponíveis e entender o que guiam as atividades e exercícios propostos neles. Mais especificamente, entender que teorias de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) orientam o livro didático.

Do meu interesse surgem as perguntas que guiam esta pesquisa:

- 1) Quais são os livros didáticos de PLE publicados a partir de 2015 e de livre acesso na internet?
- 2) O que os prefácios e as atividades propostas propõem como base teórica para a aprendizagem e o ensino de língua estrangeira para estes livros didáticos?

3) Qual teoria de aprendizagem de língua os livros didáticos indicam seguir?

Defini o ano de 2015 como corte para focarmos em livros publicados recentemente e escolhi livros que estivessem disponíveis em livre acesso na *internet* para certificar que o livro poderia ser acessado por qualquer aluno e professor, independentemente de suas condições financeiras.

Escolhi analisar o prefácio destes livros por apresentarem os tópicos que o leitor encontrará no livro e os objetivos dos organizadores com ele. Escolhi analisar as atividades propostas por representarem, ou não, o que é informado no prefácio.

Expostas as perguntas apresento a seguir os objetivos deste estudo. O estudo tem como objetivo geral entender quais são as teorias de aquisição de LE presentes nos livros didáticos de PLE publicados a partir de 2015. Para um delineamento específico, coloco como objetivos: realizar um levantamento dos livros didáticos de PLE/Português como Língua Adicional (PLA) publicados a partir de 2015 no Brasil; descrever as atividades dos livros didáticos levantados a partir das teorias de aprendizagem de língua; e avaliar, a partir da análise, em qual teoria de aprendizagem de língua cada livro demonstra se basear. A escolha de analisar o livro a partir das teorias de aprendizagem de LE se deu pelo desejo de compreender a aplicação das teorias na prática por meio do livro didático, ou seja, como a teoria se reflete nas atividades propostas no material.

A pesquisa foi construída a partir do levantamento e da descrição de livros didáticos. Para isso, utilizei a pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo documental, construída a partir do levantamento e da descrição de livros didáticos para o ensino de PLE. Na metodologia, primeiro realizei uma busca no Google pelos livros didáticos publicados a partir de 2015, com o uso de palavras-chave. Na segunda parte da metodologia realizei a análise dos livros didáticos coletados para identificar quais teorias de aprendizagem de LE estavam presentes nos livros, estas teorias serão apresentadas no capítulo de fundamentação teórica.

Cabe ressaltar, que tanto o segundo curso de Português para Estrangeiros que ministrei quanto o processo de construção da monografia foram realizados durante a pandemia de COVID-19. Por conta disso, o planejamento das aulas, as aulas do curso, a orientação e a escrita da monografia foram realizadas remotamente em plataformas como o Zoom e o Google Meet, que permitiram os encontros das aulas e das reuniões com as orientadoras.

Na continuidade desta introdução, seguem os capítulos de referencial teórico, em que foram apresentados, primeiramente os conceitos de Língua Materna (LM), Segunda Língua (L2), Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA), visto que cada termo tem uma conotação diferente. Em seguida, contextualizei o ensino de PLE/PLA no Brasil, para apresentar brevemente como é o ensino desta modalidade de ensino no país. Depois apresentei conceitos sobre políticas linguísticas. As diferentes concepções de língua foram expostas em continuidade pois fazem parte dos conceitos subjacentes à construção dos livros didáticos.

No próximo capítulo pertencente à fundamentação conceituei as principais teorias de aprendizagem de língua de acordo com os autores Skinner e Bloomfield da teoria behaviorista citados em Paiva (2014), Chomsky da teoria gerativista citado em Marcelino (2017) e Vygotsky da teoria sociointeracionista citado em Paiva (2014).

No capítulo de metodologia, encontra-se o passo-a-passo de como a pesquisa foi realizada. Em seguida, apresentei os instrumentos de análise e uma lista de critérios que abrange os aspectos de contextualização do livro didático, de compreensão do conteúdo e das atividades presentes no material. Na análise dos dados, também analiso os livros didáticos encontrados a partir das teorias de aprendizagem de LE, por meio da lista de critérios criada pela pesquisadora para este fim.

O capítulo de considerações finais brevemente retoma os objetivos e a metodologia utilizada e desenvolve interpretações sobre os dados coletados além de responder às perguntas de pesquisa expostas acima.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De modo a dar sequência à pesquisa, será apresentada a fundamentação teórica necessária para o conhecimento de temas relevantes para esta pesquisa: o contexto brasileiro de ensino de PLE e as políticas linguísticas, concepção de língua, conceitos de LM, L2, LE e LA e três teorias de aprendizagem de LE. De início, é apresentado o contexto de cursos de Português para estrangeiros no Brasil e as políticas linguísticas que regem esta prática. Esta apresentação é feita para que se conheça o que são os cursos de Português para estrangeiros no Brasil e quais leis ou normas regem esta prática de ensino.

Para que se compreenda sobre as questões teóricas que envolvem o ensino de língua, serão apresentadas três concepções de língua, sendo elas: língua como sistema, como discurso e como ideologia. Estas concepções de língua servirão como centro para as definições dos conceitos de LM, L2, LE e LA. Essas definições mostrarão termos pertinentes aos estudos de ensino de LE e, também, servirão como revisão de conceitos.

Após se ter conhecimento de temas como o ensino de PLE no Brasil, concepções de língua e diferentes conceitos para uma língua diferente da LM, serão discutidas três teorias de aprendizagem de LE. Estas teorias foram utilizadas como base para a pesquisa, visto que busquei analisar qual dessas teorias estava presente nos livros didáticos levantados. Criei uma tabela, ao final deste capítulo, com os principais pontos de cada teoria, bem como um exemplo de como as teorias são aplicadas em atividades de livros didáticos de modo a facilitar a visualização dos pontos.

2.1 CURSOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

O Brasil teve 774,2 mil imigrantes entre 2012 e 2018 (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2019), dentre eles haitianos, venezuelanos, bolivianos e colombianos. Esses imigrantes inserem-se no mercado de trabalho sem que tenham tido amparo do Estado quanto à sua inserção social. Um dos fatores essenciais à inserção social é o domínio da língua no país de residência, nesse caso, o Português. Contudo, não há políticas públicas específicas que forneçam possibilidades e incentivos para que os imigrantes participem dos meios sociais. Um exemplo de política pública destinada a esse

público seria fornecer cursos de Português com foco nos desafios que serão encontrados por eles, como requerer documentos. Saber a língua do país e transitar entre suas variedades é de extrema importância para que o imigrante seja acolhido, faça parte da sociedade e conheça seus direitos e deveres.

Conforme Carilo (2018, p. 24), a “cidadania [...] é alcançada por uma porção da população cujas habilidades linguísticas [...] correspondem à variedade que foi escolhida como representativa”. Se o estrangeiro, na condição de imigrante, não aprendeu o Português, sua participação social será afetada em todos os âmbitos. Para que o imigrante tenha acesso à língua, às suas variedades e consiga posicionar-se na sociedade, é importante que tenha aulas da língua. Para que isso ocorra são necessárias ações governamentais que apoiem o imigrante, oferecendo-lhe cursos de Português.

Os cursos de Português para imigrantes poderiam ter foco no que essas pessoas vão precisar para residir no país. Para definir o que precisa ou não ser ensinado são necessárias políticas linguísticas que implementem e direcionem essas aulas. As políticas linguísticas, oficializadas ou não, demonstram a ideologia de uma comunidade de fala por meio da língua. No que tange aos cursos de PLE, não há políticas linguísticas oficializadas sobre o que será ensinado. Conforme o Programa de Proteção e Defesa do Consumidor, “[os cursos livres] não são regulados e nem fiscalizados pelas Secretarias (estaduais e municipais) de Educação e pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC)” (Programa de Proteção e Defesa do Consumidor - PROCON, 2019).

Por não haver uma regulamentação sobre o ensino de PLE, a definição das políticas linguísticas torna-se responsabilidade dos coordenadores dos cursos, organizadores, professores e editoras de livros didáticos de PLE. Assim, as aulas são guiadas de acordo com o que estas instituições definem e com o que o professor percebe ser necessário para os alunos, a partir do uso do livro didático. Essas constatações demonstram que há a necessidade de criação de políticas públicas e linguísticas “no sentido de manutenção e promoção da diversidade linguística” (UFPEL, 2019) para inserção do imigrante na sua comunidade e no país.

2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

A concepção de língua pode partir de três diferentes pontos de vista: língua como sistema, como discurso e como ideologia.

Partindo dos estudos de Chomsky (1965, p.3 apud CARILO 2018, p.16), há um falante-ideal que conhece a língua e sabe utilizá-la adequadamente conforme suas regras gramaticais, tendo, assim, competência e desempenho/performance linguística. Semelhante aos estudos de Saussure, Chomsky traz a competência como “o conhecimento efetivo [...] da língua”, o que o falante sabe sobre a língua; e o desempenho (também chamado de performance) como o uso que ele faz desse conhecimento, que “nem sempre é a correspondência exata da competência, uma vez que pode ser afetada” por cansaço, pressa, estresse” (XAVIER, 2010, p. 13). Kumaravadivelu (2006, apud CARILO, 2018, p. 17) afirma que a teoria da competência e do desempenho/performance “entende a língua como um mecanismo e não como um instrumento de comunicação para interação social”. São estas as características que definem a língua como sistema. Kumaravadivelu ainda afirma que língua é um conjunto finito de elementos de uma frase, que possibilitam um intercâmbio infinito entre eles, pois “os processos de formação de frases que são finitos e que a recursividade faz com que se reproduzam frases infinitamente” (CHOMSKY, 2002 apud PAIVA, 2014, p. 67). Portanto, é possível construir infinitas sentenças com um número limitado de elementos para construí-las.

A língua como discurso “trata a língua como veículo para comunicação” que tratará das relações de forma e significado no uso social da linguagem (CARILO, 2018, p. 17). Diferentemente do ponto de vista da língua como sistema, a língua como discurso propõe a fala como parte da língua, a partir dos estudos da análise de discurso crítica de Bakhtin. Para Bakhtin (2003), os significados dos discursos irão mudar conforme o falante, o espaço-tempo que ele ocupa, o seu eu, o linguista que irá analisar o discurso e da teoria que ele utilizará como base para análise. Contudo – fundamentalmente – a definição não deverá ser absolutamente diferente de qualquer um dos pontos de vista. Na construção da teoria de Bakhtin entende-se que todo enunciado é constituído por outros enunciados, assim, o que é dito nunca será dito pela primeira vez nessa construção, além de ser sempre uma resposta a outro enunciado. Este é o conceito de conclusividade (PEREIRA E RODRIGUES, 2014, p. 183).

Há a separação do que é língua (unidade da língua, oração, palavra) e do que é diálogo (unidade da comunicação, enunciado) em que ambas constituem a linguagem: a primeira carente de uma posição responsiva de quem fala e a segunda a que possui a atitude responsiva. A união da língua e do diálogo permitirá ao analista a conclusão sobre o discurso presente no enunciado, “só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração adquire essa capacidade [responsiva]” (BAKHTIN, 2003, p. 287). Para Fairclough (2008, p. 90-91) discurso é definido como “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”, é ele que definirá o enunciado expresso pelo falante. São as teorias de análise que mostrarão qual o discurso presente, por exemplo, se uma determinada fala tem o objetivo de atingir um público-alvo.

Por fim, a língua como ideologia traz relações de poder ao centro dos estudos. Acerca disso, pode-se relacionar ao preconceito linguístico como um uso da língua que, ideologicamente, coloca a norma padrão e a variação do Sudeste do Brasil como padrão, única e correta. Isto se deve às desigualdades sociais existentes entre as regiões do país. Bagno afirma em seu livro “Preconceito Linguístico” que “fica evidente que o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social” (2015, p. 67), em que as variedades do Norte e do Nordeste são desprezadas por serem de uma região economicamente desfavorecida, por exemplo. Esse preconceito ainda é enraizado na sociedade e fica a cargo dos professores ensinarem:

Em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes. (BAGNO, 2015, p. 18)

Cabe ressaltar que as variações não se encontram apenas em regiões desfavorecidas, mas em todas as regiões, cidades, locais, porque é uma realidade que se encontra mesmo em capitais (BAGNO, 2015, p. 18). Um exemplo disso é o uso do sotaque paulista, carioca, sulriograndense, nordestino, para gerar humor, comumente abordando questões culturais que podem ser preconceituosas.

Quanto ao ensino de PLE/PLA, os professores e organizadores das aulas e cursos devem estar atentos para trabalhar com as variações linguísticas, não apenas brasileiras, mas dos países falantes de Português. As aulas de PLE/PLA costumam ser voltadas aos

conceitos e usos exigidos na prova de proficiência em Português, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), por consequência ignorando as variedades presentes nos outros países e com foco exclusivo na norma-padrão brasileira.

Bagno (2015, p. 13) afirma “que a norma-padrão *não faz parte da língua*, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do Português brasileiro contemporâneo”, não sendo utilizada no cotidiano da maioria dos brasileiros. As aulas de língua poderiam abranger o uso dela na fala, nas interações, em uma perspectiva social. Contudo, isso não ocorre, tornando o ensino estigmatizado numa língua que se usa exclusivamente na escrita e em testes (de proficiência, concursos). Por exemplo, aprender a utilizar corretamente a mesóclise pode ser útil para a escrita na língua, mas não no uso diário e interativo dela. Aplicada às teorias de aprendizagem de língua, a variação linguística se faz presente na teoria sociointeracionista, que será apresentada no capítulo referente às teorias de aprendizagem de LE, juntamente do behaviorismo e do gerativismo.

2.3 LÍNGUA MATERNA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA ADICIONAL

Há diferentes conceitos para as línguas aprendidas após a primeira língua. Sendo assim, apresentarei as nomenclaturas, sendo elas: LM, L2, LE, LA. Além dos termos citados, há outros conceitos como língua de herança e língua de acolhimento que têm foco em questões sociais relacionadas à aquisição e a aprendizagem da outra língua. Apesar de serem tópicos relevantes para as discussões na área, os termos não serão utilizados para discussão para que o foco da pesquisa seja mantido.

A LM é definida por aquela que primeiro se teve contato após o nascimento, em casa, com os pais (SPINASSÉ, 2006, p. 5). No caso de brasileiros, a LM – ao menos uma delas – será o Português. Apesar de a LM dos falantes normalmente ser a língua oficial do seu país de origem, há situações em que a LM do falante tem outra origem. No Brasil, há comunidades de fala de diferentes línguas trazidas com as imigrações.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, há comunidades que falam hunrückisch¹ e que, portanto, têm mais de uma LM e são bilíngues (SPINASSÉ, 2006, p.2). Isto acontece porque estes falantes têm a língua “da família” (o hunrückisch) e a língua que é falada na escola, na televisão (o Português), sendo, portanto, bilíngues. Spinassé (2006, p. 5) afirma que “muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição” de LM, sendo assim não tão simples de se definir o *status*² da língua. Para se definir o *status* de uma língua é necessário definir-se qual é “a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro” (*ibidem*), para então defini-la.

A L2 “é desenvolvida por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por indivíduos que possuem outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição de L1” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Esta definição afirma que se tem uma primeira língua (a LM) e que a segunda será utilizada na mesma proporção que a primeira. Por exemplo, um imigrante brasileiro que mora na Itália terá como LM o Português e como L2 o italiano, pois o utilizará no cotidiano e para diferentes fins de inclusão social.

A definição de Leiria (2004, p. 1) afirma que o termo L2 “deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida”, portanto, aprende-se a L2 onde ela é oficial. Como citado no exemplo anterior do imigrante brasileiro que reside na Itália, ele aprenderá a língua do país em que se encontra.

As definições de LE e LA têm sido debatidas nos últimos anos, devido a pesquisas que questionam a distância geográfica como fator determinante para a definição, como abordado por Leffa e Irala (2014, p. 32), e por questões ideológicas.

Contudo, tradicionalmente, tem-se LE como aquela que não é falada na comunidade político-geográfica do falante. Por exemplo, um brasileiro que deseja aprender Inglês no Brasil. Ele irá aprender uma língua fora do país de origem dela, em um lugar controlado,

¹ Língua falada no sudoeste alemão que foi trazido para o Brasil com os imigrantes e sofreu influências de outras comunidades linguísticas e que “essas variedades [hunrückisch, westfaliano e o pomerano] são brasileiras – tanto que deverão constar no Livro das Línguas do Brasil, livro que visa a registrar as línguas brasileiras que constituem patrimônio imaterial brasileiro – como essas de base germânica” (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

² Segundo Spinassé (2006, p. 6) “o *status* de língua pode, ocasionalmente, se modificar”.

com um ensino organizado e progressivo (MARCELINO, 2017, p. 49). Na definição de Leiria (2004, p. 1) o termo “deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”, ou seja, onde ela não seja oficial.

Já a definição de LA é mais abrangente, porque “não há a necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno” (LEFFA E IRALA, 2014, p. 32-33) ou os motivos que o levaram a aprender a língua. Assim, não se mantém o foco nos motivos ou na localidade do aluno, mas na aprendizagem em si. Na LA, o ensino é baseado na LM do aluno. Isso significa que se “tomará emprestado” temas geradores para serem usados no ensino da nova língua. Decorrente disso “o sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida” (LEFFA E IRALA, p. 13).

Estas diferenciações entre os termos foram apresentadas de modo a discutir conceitos básicos da área de ensino e aprendizagem de LE. Compreendo a relevância das diferenças de definição e as diferentes nomenclaturas, mas como estas não interferirão no entendimento e nos resultados desta pesquisa, utilizarei LE de modo a abranger o todo e por ser o mais conhecido.

Conhecer os conceitos de aprendizagem de língua e apropriar-se deles é parte do trabalho de ser professor. Conhecê-los dá perspectiva ao trabalho de professor quanto à situação de ensino em que se encontra com cada aluno.

2.4 TEORIAS DE AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LE

O ensino de LE exige do professor o conhecimento das teorias de aquisição de línguas. Conhecer estas teorias guiarão o professor na sua prática, desde a escolha dos livros utilizados e como serão aplicadas no ensino e nas atividades. Ou seja, o professor terá de saber como seu aluno aprende, para poder adequar a(s) melhor(es) teoria(s) no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, serão apresentadas três das teorias mais relevantes sobre aprendizagem de LE.

2.4.1 Behaviorismo

A teoria behaviorista proposta por Skinner e Watson parte da “psicologia behaviorista e [d]a linguística estrutural” (PAIVA, 2014, p. 11) para o aprendizado de línguas. Contudo, apesar da teoria não abranger a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, os estudiosos utilizam-na da mesma maneira. Assim, toma-se a teoria de mesmo modo para explicar tanto a aprendizagem de LM quanto a aprendizagem de LE.

O behaviorismo “é uma abordagem psicológica de estudo do comportamento animal – humano e não humano” (FINGER, 2007, p. 8), ou seja, esta abordagem não será centrada apenas na linguagem, mas no estudo do “comportamento e não da mente [...] a partir de evidências comportamentais” (PAIVA, 2014, p. 12). Focando nas contribuições behavioristas sobre a aprendizagem da linguagem, um dos estudiosos foi Leonard Bloomfield, o qual afirmava que a:

[...] linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social. Essa resposta, a partir da repetição constante e mecânica, seria convertida em hábitos, que caracterizariam o comportamento linguístico de um falante. (MARTELOTTA, p. 128)

Assim, a linguagem existiria como uma necessidade para a vida em sociedade, pois ao receber um questionamento, o emissor deveria receber uma resposta do receptor, que deve estar apto a realizá-la por meio da linguagem.

Paiva (2014, p. 13), explicando o posicionamento de Watson, define língua “como um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável, e considera a sua aprendizagem como uma questão de condicionamento”. Paiva (*ibidem*) explica brevemente a aprendizagem de uma L2 conforme Watson:

Que alguns hábitos são formados em determinados períodos da vida e que adultos aprendendo uma língua estrangeira terão sotaque porque a laringe sofre uma mudança estrutural na adolescência.

Essa explicação afirma que a causa no sotaque e a permanência do sotaque durante a vida do falante permanecerá a mesma porque a estrutura fisiológica dele é diferente da de uma criança, que, por ainda estar em desenvolvimento físico, consegue adaptar ao sotaque.

Ambos os teóricos concordam que a aprendizagem, então, acontece por meio da repetição de estímulos, dos reforços positivos e negativos e com atividades graduadas (PAIVA, 2014, p. 13).

A aprendizagem de uma nova língua se daria da mesma maneira da aprendizagem de atividades motoras, como andar de bicicleta (sem qualquer influência de conhecimento inato) visto que a aprendizagem “é produto da interação do organismo com o seu meio através de condicionamento estímulo-resposta-reforço” (FINGER, 2007, p. 13-14). Assim, a linguagem seria apenas mais uma habilidade aprendida através da experiência, do contato com outras pessoas, podendo ser melhorada conforme a prática de uso, os estímulos para utilizá-la, uma resposta ao que foi produzido e um reforço, como uma forma de ter certeza de que a correção foi apreendida.

Skinner agrega à aprendizagem nesta perspectiva, acentuando que o processo exige estímulo-reforço até o momento em que “ao se retirar o reforço, o comportamento continue a acontecer” (PAIVA, 2014, p. 15), então o processo estaria concluído e o indivíduo teria aprendido a língua. Tal qual se percebe no exemplo de como andar de bicicleta.

A partir da teoria de Grolla (2006), o behaviorismo coloca o comportamento verbal em três etapas, conforme Finger (2007, p. 16):

1. Estímulo antecedente, é o estímulo inicial, que criará a oportunidade de resposta. “Pode ser um conjunto de palavras, um objeto ou evento [...], ou uma relação que se estabelece entre os interlocutores” (FINGER, 2007, p. 16), uma espécie de motivação que fará a pessoa ter um porquê para falar;
2. Resposta/resposta operante, em que a pessoa irá falar de acordo com as “variáveis como força, probabilidade de emissão, nível de energia, altura, velocidade”, etc, e;
3. Reforço e condicionamento, em que aquele reforçará o estímulo e o condicionamento o preparará para determinada situação, podendo haver diferenças na força da resposta e no reforço que serão determinantes para o aprendizado por ter proporcionado a situação adequada à situação. (FINGER, 2007, p. 16)

Estes três pontos fazem parte do ensino de LE quando se tem como base o behaviorismo como teoria de aprendizagem de LE. Paiva (2014, p. 21) abrange a questão do ensino de língua que será relevante para esta pesquisa:

Em relação ao aprendiz, existem várias variáveis de idade, nível educacional, capacidade, limitações, nível de proficiência, objetivos, background linguístico e cultural. Em relação à escola, devemos considerar os materiais e equipamentos disponíveis e a qualificação do professor. (PAIVA, 2014, p. 21)

Nessa citação percebe-se que o behaviorismo trata dos livros didáticos, de equipamentos e da qualificação do professor. Isso demonstra que o ensino-aprendizagem não cabe apenas ao aluno, mas também ao professor com as competências necessárias (saber utilizar o livro e os equipamentos adequados, por exemplo) para a prática de ensino.

Concluo que as teorias associadas refletem no ensino de língua quanto ao ensino em estruturas e que a aprendizagem da língua ocorre por repetição e estímulos, até ser aprendida. Cabe comparar o gerativismo com a teoria behaviorista em um ponto que se contrapõem: a questão da criatividade. Diferentemente do gerativismo, que segue, com a teoria behaviorista não abrange a questão da criatividade, do novo. Isso se deve pela teoria behaviorista explicar que o aprendizado se dá pela repetição. Quem está aprendendo uma língua não poderá/conseguirá criar sentenças novas, apenas repetirá o que já ouviu ou já teve contato em algum momento. O processo é de estímulo, resposta e reforço, nesta sequência, no qual “o ambiente fornece os estímulos [...] e a criança fornece as respostas” (TAFAREL, 2017, p. 4), e a partir destas respostas o ciclo se reinicia até o aprendizado se consolidar. A seguir, a teoria gerativista será abordada especificamente na próxima seção.

2.4.2 Gerativismo

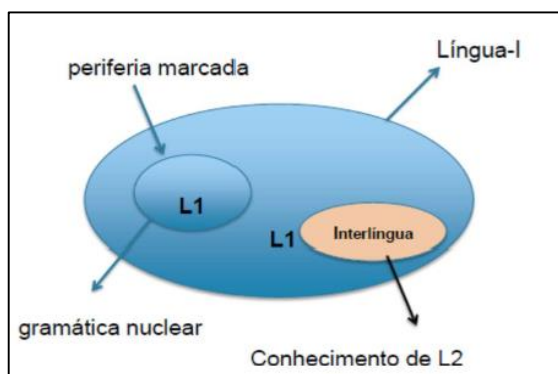
A Gramática Universal (GU) proposta por Noam Chomsky também não se refere diretamente à aprendizagem de L2. Contudo, assume-se, partindo de Mitchell e Myles (2004, p. 71), que a situação é semelhante à aprendizagem de L1, mas que se difere quanto à aprendizagem de L2 por adultos. Trataremos, então, da aprendizagem de LE pela teoria gerativa, delineando-a com estudos existentes que se referem à aprendizagem de L2.

Um ponto inicial da teoria é no que se refere à faculdade da língua que é uma espécie de dispositivo interno na mente humana capaz de aprender línguas (PAIVA, 2014, p. 72). Nesse dispositivo, haveria uma Gramática Universal (GU) que reconhece e permite que se aprenda qualquer língua, pois todas terão um caráter semelhante (os parâmetros). Essa hipótese, inicialmente, se aplica à aprendizagem da LM.

O que tange à aprendizagem de L2 é a transformação da gramática universal em gramática nuclear. Gallego (apud MARCELINO, 2017, p. 43) afirma que a gramática nuclear “é a forma assumida pela gramática universal após os parâmetros terem sido fixados”, ou seja, após se ter a gramática universal transformada em gramática nuclear, se teria aprendido a LM (requisito/base para se aprender outras línguas).

Formada a base da LM, a aprendizagem da L2 não pode ser formada pela gramática universal, mas pela gramática nuclear, em que, como cita Marcelino (*ibidem*) “é a gramática resultante do processo em que a criança constrói a sua gramática, inicialmente apenas baseada nos dados do *input*” (insumo recebido). Na figura abaixo tem-se a periferia marcada que Chomsky (apud MARCELINO, 2017, p. 42) “descreve como empréstimos, resíduos históricos, invenções, etc., não resultante do processo de fixação de parâmetros”. A interlíngua é definida como um “sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo do processo de assimilação de uma língua estrangeira” (MARCELINO, 2017, p. 44). Na Figura 1 tem-se a representação do funcionamento da gramática universal e da gramática nuclear.

Figura 1: “círculo interno: L1 (gramática nuclear da L1); círculo externo: L1 (periferia marcada da L1) e L2 (Interlíngua)”



Fonte: Marcelino, 2017, p. 44

A representação demonstra como o que foi definido ocorre na mente. Dessa maneira, a aprendizagem de uma L2 parte do que já existe da LM.

O aprendizado/aprendizagem³ da L2, assim como da L1 e de qualquer outra língua natural, passa pelo *input*. Marcelino (2017, p. 44) afirma que “a forma do conhecimento da L2 raramente coincide, em sua totalidade, com o *input* recebido”. Portanto, mesmo que se tenha aprendido ou recebido determinado *input*, não há garantia de que este será aprendido completamente. Marcelino (2017, p. 50) conclui que:

O aprendiz de L2, no entanto, exposto a um *input* planejado, além de não desenvolver uma interlíngua que seja de puro reflexo do seu *input*, também demora ou mostra insucesso ao desenvolver um conhecimento tão fácil.

Desse modo, para a teoria gerativa a qualidade do *input* é uma característica que deve ser levada em consideração no processo de aprendizagem de L2. Deve-se considerá-la porque não se tem controle sobre o quanto será aprendido, mas que, se a qualidade influencia no tanto que será aprendido, a qualidade deve ser uma prioridade. A sala de aula é onde acontece o controle da qualidade do *input* que será aprendido. Como poderá ser analisado mais adiante neste trabalho, outros autores concordam com este ponto de que o *input* de L2 comumente é realizado em um ambiente controlado, como a sala de aula. Para isso, Marcelino (2017, p. 49) resumiu em uma tabela como o *input* é fornecido ao aprendiz e recebido por ele.

Figura 2: descrição em tabela do *input* em L2 e em L1/LM

<i>Input</i> em L2	<i>Input</i> em L1
Organizado	Caótico
Progressivo (do “fácil” para o “difícil”)	Desorganizado
Baseado em regras/consciente	Fragmentado
Evidência negativa e positiva	Baseado em evidência positiva

Fonte: Marcelino (2017)

É possível perceber que a forma com que a L1 e a L2 são aprendidas e recebidas são, praticamente, o oposto uma da outra na perspectiva de Marcelino (2017) quanto à maneira em que a língua será aprendida. A aprendizagem da L1 recebe *input* de modo natural, de dentro da casa da criança, com os familiares, na creche, na escola, e consegue

³ Aqui encontra-se outra lacuna quanto à diferenciação entre aprendizagem e aquisição, como por exemplo: até que ponto é aprendizagem? Em que momento a língua foi aprendida?

perceber as relações de poder e as variações de cada espaço. Na aprendizagem de L2 que se tem na sala de aula, o *input* é organizado e estruturado em uma ordem progressiva do mais fácil para o mais difícil e com foco no léxico e na fluência. Apesar de ser apresentado que o *input* natural em L2 é um diferencial para a aprendizagem, apenas o insumo natural não é suficiente para que a aprendizagem ocorra.

Para isso, Marcelino (2017, p. 42) propõe que “a aquisição se dá através de seleção”, no qual a mente do aprendiz só irá aprender determinado conhecimento se estiver pronto para isso. O que a mente ainda não estiver pronta para receber, o conhecimento ficará “ali em escala menor” (MARCELINO, 2017, p. 53) até estar apto a adentrar a interlíngua e ser compreendido a ponto de ser utilizado pelo falante.

Além disso, outro ponto importante para a teoria é a pobreza de estímulos. Larsen-Freeman e Long (1991, p. 393) colocam que “tais princípios abstratos⁴ [os princípios e parâmetros] ‘ajudam a diminuir o problema de aprendizagem criado pela pobreza do *input* recebido”. Assim sendo, os princípios propostos por Chomsky atuam como remediadores do *input* pobre, mas não em sua totalidade. Isto tornaria necessário o suporte do aprendizado dado pelo professor, por exemplo. Pois os *inputs* recebidos naturalmente, servem para construção de uma base inicial para aquisição da língua, mas “não são suficientes o bastante para definir uma gramática” (ARAÚJO-ADRIANO; CORÔA, 2020).

Há críticas ao gerativismo no que se refere ao fator social na aprendizagem de língua, Raposo (1992, p. 36) propõe que não haveria aprendizagem se não houvesse contato com a língua e que “diz que a fala das pessoas que rodeiam a criança e suas experiências verbais são determinantes para iniciar o funcionamento da GU”. Assim, o *input* é determinante para que o processo inicie, mesmo que desorganizado.

Uma característica que é criticada na teoria é quanto à recepção do aprendiz à língua. Em que se questiona se há fatores externos e/ou internos que prejudiquem sua aprendizagem, bem como a já citada, possível participação da GU na aprendizagem de uma L2 (se a L1 interfere na aprendizagem de L2 e em que grau). Mas não há estudos definidos até o momento.

⁴ Princípios e parâmetros

Conforme citado no tópico 2.6, as teorias de aprendizagem divergem entre si e apresentam lacunas quanto às respostas para como se aprende uma L2. No gerativismo, há uma lacuna em não descrever em que ponto do aprendizado, ou da aprendizagem, ou da interlíngua o aprendiz de fato aprendeu a LE e se há interferência da GU na aprendizagem da L2.

2.4.3 Sociointeracionismo

A teoria sociointeracionista, ou sociocultural, teve início nos estudos de Vygotsky. Aplicada ao ensino e aprendizagem trabalha o conceito de *scaffolding*⁵ utilizado na educação no sentido de ensino por andaimes, que também pode ser atribuído ao ensino e aprendizagem de LE (atribuição feita inicialmente por Frawley e Lantolf, 1985, a partir das pesquisas de Vygotsky).

Inicialmente, o sociointeracionismo baseia-se na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, em que é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. (1986, p. 187)

Isso significa que o ensino, no caso da LE, deve ser sempre mais um (+1), ou seja, o professor não ensinará apenas o que o aluno já domina e que o faça permanecer no mesmo estágio de aprendizado. O “+1” será o trabalho partindo do que o aluno já sabe, inserindo sempre algo novo, para que ele consiga fazer associações e o aprendizado (neste caso a aprendizagem) seja efetiva. O nome dado de “andaimes” é por se assemelhar ao recurso: o professor dará o primeiro apoio e quando ele já se sentir seguro em outro nível/apoio, o foco passa a ser sempre o próximo andaime/passos/degrau à frente, para o próximo conhecimento a ser aprendido.

Um ponto estudado de perspectiva sociointeracionista é a etnografia da comunicação que tem como um de seus focos “contextos e eventos nos quais os participantes fazem um grande esforço para atingir seus objetivos comunicativos através de uma L2” (MITCHELL E MYLES, 1998:164 apud BEZERRA, 2003, p. 45). Esta

⁵ Tradução: andaime

afirmação vai ao encontro de Vygotsky (1986, p.23) em que “o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dialética ente o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal”. Disso tem-se na sociolinguística que o aprendizado de LE é associado à relação do aprendiz com a língua. Há processos históricos, afetivos, econômicos que estão presentes na cultura da língua. O aprendizado de uma língua é associado à cultura da língua, visto que uma está presente na outra.

Partindo disso, se tem nas pesquisas de Vygotsky que “a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam” (PAIVA, 2014, p. 129), porque isso interfere tanto positiva quanto negativamente no aprendizado. Lantolf estruturou isto em três tipos de mediação:

- a) Mediação do especialista: “o desenvolvimento de segunda língua ocorre em uma sequência de estágios nos quais a mediação necessita ser bastante explícita” (PAIVA, 2014, p. 131). Assim, a aprendizagem de uma LE se fará com a mediação de um professor conhecedor da língua, das teorias de aprendizagem e da aprendizagem, para apoiá-lo no processo de seguir os estágios, os andaimes;
- b) Mediação por pares: acontece no apoio de um aluno mais experiente a outro menos experiente, principalmente no aprendizado oral da LE, e;
- c) Automediação: também conhecida como “fala privada”, é a conversa do aprendiz com ele mesmo na LE, “utilizada no planejamento e controle das tarefas, na repetição silenciosa de enunciados e vocábulos” (PAIVA, 2014, p. 135).

A partir do que foi apresentado é possível perceber que esta teoria abarca um ponto não estudado com profundidade nas “clássicas” teorias de aprendizagem e aprendizagem de LE: o caráter social e cultural das línguas. Isto demonstra ser um fator relevante a ser considerado nos estudos e nas salas de aula de Línguas Estrangeiras, por o ensino tratar de pessoas e como elas aprendem, bem como diferentes fatores que a cercam.

2.5 QUADRO COM RESUMO DAS TEORIAS E SUAS APLICAÇÕES NA SALA DE AULA

O quadro a seguir tem o objetivo de resumir as teorias de aprendizagem de LE apresentadas no tópico “referencial teórico” deste trabalho. Para isso, foi dividido em duas colunas, sendo “teorias”, com o nome mais recorrente/utilizado em pesquisas, “principais tópicos da teoria”, com os pontos mais relevantes e que a diferenciam dentre as outras teorias. Uma linha de “exemplo de atividade” está abaixo de cada teoria com exemplos de como as teorias são apresentadas nos livros didáticos de ensino de PLE/PLA analisados.


Quadro 1: Resumo das teorias de aprendizagem de L2 e exemplo de aplicação em sala de aula

Teorias	Principais tópicos da teoria
Behaviorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de L2 como um hábito a ser aprendido e condicionável por meio de estímulo-resposta-reforço; • Foco nas partes da L2 e não no todo; • Correção dos erros; • Transmissão do conhecimento do professor ativo para o aluno passivo; • Aluno é dado como tábula rasa.

Exemplo	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Complete com o verbo ESTAR:</p> <p>Eu _____ no aeroporto.</p> <p>Luísa _____ em São Paulo.</p> <p>Os engenheiros _____ no escritório.</p> <p>O médico _____ no consultório.</p> <p>O dinheiro _____ no cofre.</p> <p>Vocês _____ na fábrica.</p> <p>Você _____ na rua.</p> </div> <p style="text-align: center;">(WEISS, 2015a, p. 8)</p>
Gerativismo	<ul style="list-style-type: none"> • Ao entrar em contato e receber insumo em L2, o aprendiz terá ativado a Gramática Universal e dado início ao processo de aprendizado da língua (estágio inicial do processo); • O input é organizado e ocorre em uma progressão do fácil para o difícil; • “O input recebido do ambiente não é suficiente para [...] a aquisição de nenhuma língua” (“argumento da pobreza de estímulos”)⁶; • O professor tem o papel de mediador, de questionador; • “Concentra o estudo da linguagem na gramática, ignorando áreas tais como o léxico, fluência, idiomática, pragmática e discurso”⁷.

⁶ PAIVA, Vera Lúcia M. de O., p. 65, 2014

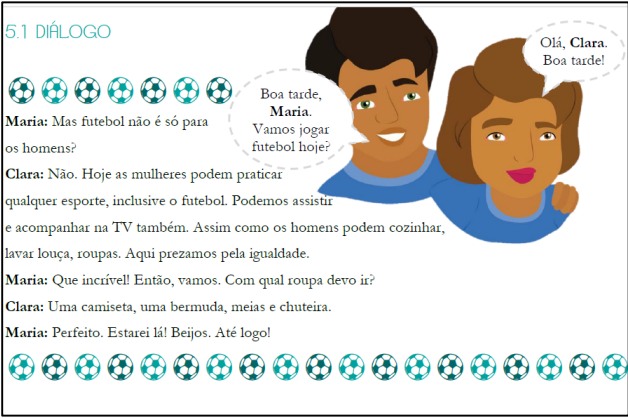
⁷ PAIVA, Vera Lúcia M. de O., p. 73, 2014

Exemplo	<p>10. Avalie as expressões e as roupas abaixo e marque com um "x" as mais adequadas para serem utilizadas em uma entrevista de emprego.</p>  <p style="text-align: center;">(SÃO PAULO, 2018, p. 35)</p>
Sociointeracionismo	<ul style="list-style-type: none"> • É o professor quem instruirá para o aprendizado em andaimes (+1), associando o já conhecido com o novo; • Aprendizado ativo e com o suporte de alguém mais experiente na L2, que “dão feedback ao aprendiz sobre seus erros e fornecem explicações gramaticais”⁸; • Aprendizado de L2 com uso de recursos audiovisuais, como filmes e músicas; • Aut mediação com a fala privada que ocorre em pensamento para situações corriqueiras; • O aprendiz de L2 vale-se de estratégias conversacionais para manter o diálogo (como por exemplo o uso de “né”, “ãh?”, ao final das orações)⁹; • Interação como base de aprendizagem de L2.¹⁰

⁸ PAIVA, Vera Lúcia M. de O., p. 102, 2014

⁹ PAIVA, Vera Lúcia M. de O., p. 100, 2014

¹⁰ PAIVA, Vera Lúcia M. de O., p. 111, 2014

Exemplo	 <p>5.1 DIÁLOGO</p> <p>Boa tarde, Maria. Vamos jogar futebol hoje?</p> <p>Olá, Clara. Boa tarde!</p> <p>Maria: Mas futebol não é só para os homens?</p> <p>Clara: Não. Hoje as mulheres podem praticar qualquer esporte, inclusive o futebol. Podemos assistir e acompanhar na TV também. Assim como os homens podem cozinhar, lavar louça, roupas. Aqui prezamos pela igualdade.</p> <p>Maria: Que incrível! Então, vamos. Com qual roupa devo ir?</p> <p>Clara: Uma camiseta, uma bermuda, meias e chuteira.</p> <p>Maria: Perfeito. Estarei lá! Beijos. Até logo!</p> <p>Em duplas, respondam as questões abaixo:</p> <p>a) Futebol é um esporte exclusivo de homens?</p> <p>b) Maria aceitou o convite de Clara para jogar futebol?</p> <p>c) O que significa igualdade entre homens e mulheres? (<i>converse com seus e suas colegas sobre esta questão</i>)</p> <p>(OLIVEIRA, 2015, p. 43)</p>
----------------	---

Fonte: Autora (2020)

Com o auxílio deste quadro, é possível perceber com clareza o que diferencia uma teoria da outra.

Ao se exemplificar o uso de atividades que se pressupõe basear-se em determinada teoria, tem-se de maneira mais objetiva a sua aplicação nos livros didáticos. Os exemplos de atividades apresentados foram retirados dos livros analisados, pois mostram exatamente como as teorias são utilizadas nos livros.

Na teoria behaviorista, tem-se o exemplo de uma atividade que prevê a compreensão do aluno acerca das conjugações do verbo “estar” exigindo o preenchimento das lacunas com o verbo correto, que será corrigido pelo professor.

No exemplo gerativista, a atividade pede que o aluno marque com um “X” quais dos itens e termos são os mais adequados para serem usados numa entrevista de emprego. Apesar de parecer contextualizado, esta atividade demonstra ter um fim em si mesma e exige a intervenção do professor como questionador para dar sentido à atividade.

Por fim, no exemplo sociointeracionista, a atividade pede, após a leitura de um diálogo sobre mulheres jogarem futebol, que os alunos discutam com um colega sobre as questões apresentadas para gerar debate sobre essas questões sociais, utilizando da interação e promovendo o aprendizado.

2.6 LIVRO DIDÁTICO: CONCEITO E USO

É comum o uso de livros didáticos em cursos de língua como recurso de ensino. Nos cursos de PLE também há a possibilidade de uso de materiais didáticos, como o livro. A escolha crítica do livro didático de PLE para as aulas é parte da escolha para descobrir se o livro se adequa ou não nas propostas do curso.

Giesta (2007, p. 10) propõe aspectos para a escolha do livro didático que deveriam ser levados em consideração em detrimento da aparência do livro, por exemplo. São eles “a) identificação do método utilizado; b) concepção de língua a ele inerente; c) consideração às características da faixa etária do público a que se destina, e; d) noção de que este destinatário é sujeito de sua aprendizagem”. Isso quer dizer que a escolha do livro didático deve se pautar em qual a metodologia de ensino que o livro utiliza, o que os autores do livro entendem por “língua”, se o material disposto no livro é condizente à idade dos alunos a quem ele será oferecido e entender que o aluno é ativo na sua aprendizagem. Neste último fator é necessário que o aluno cumpra sua parte nos seus estudos para ser ativo na aprendizagem da língua, como estudar em casa e fazer perguntas durante a aula. Por parte do professor de LE, ele precisa conhecer as teorias de aprendizagem de L2 e definir com qual(is) ele concorda, com quais pontos de cada uma ele concorda para que possa colocá-la em prática na sala de aula.

A escolha do livro pela gestão do curso e/ou pelos professores deve ser realizada por uma análise cuidadosa do livro que será oferecido, com vistas a oferecer o que o curso propõe, e não escolher um livro porque ele já é reconhecido ou é agradável esteticamente.

Para que a escolha do livro seja feita, também se faz necessária a participação do professor no processo, porque:

[...] ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. Tal diálogo entre o livro didático e o docente será enriquecido se houver clareza por parte de ambos sobre concepções de educação e de teorias que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras de que se ocupam o livro. (GIESTA, 2007, p. 11)

Quando há clareza por parte do professor quanto às suas concepções de educação e língua há um ensino acertado quanto aos seus objetivos (baseados nos objetivos dos alunos) e favorável ao aprendizado da LE pelo aluno. Giesta (2007, p. 11) afirma que a noção que se tem de língua é fundamental ao professor para sua prática. Assim, se o professor entende língua como um sistema, a aula dele não terá como foco a comunicação

para a interação social (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 4) porque entende a língua como transparente e homogênea (GIESTA, 2007, p. 11). Já o professor que entende língua como discurso construirá sua aula com foco na comunicação e nas variedades presentes na língua.

Desse modo, para que se chegue aos objetivos desejados, é necessário que os objetivos do curso, as propostas do livro didático, o conhecimento da turma e o conhecimento das teorias de aprendizagem de LE pelo professor dialoguem teoricamente. Giesta (2007, p. 10) afirma que “dependendo da formação do professor que o utiliza [o livro], esse recurso didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”. O livro é um dos materiais didáticos disponíveis para a prática pedagógica e, para que seja significativo no ensino-aprendizagem, deve ser utilizado de acordo com abordagem teórico-metodológica do curso e do professor.

Lajolo (1996, p. 6) coloca que:

[...] a qualidade dos conteúdos do livro didático — informações e atitudes — precisa ser levada em conta nos processos de escolha e adoção do mesmo, bem como, posteriormente, no estabelecimento das formas de sua leitura e uso.

Assim, o livro didático escolhido passará por uma análise do professor que verificará o que se adequa às necessidades de seus alunos e o que não é necessário. Essa análise será baseada na sua concepção de língua, de aprendizagem de LE e nos objetivos dos alunos. Ao analisar o livro, o professor também é orientado a levar em consideração o que pode ser feito com o livro além do que já está proposto e o que pode ser acrescido às atividades, já que o livro não tem um fim em si mesmo, mas se trata de um dos meios para auxiliar no processo de aprendizagem.

Por fim, é preciso que o professor participe da escolha e da análise do livro porque:

[...] ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe. (LAJOLO, 1996, p. 8)

Somando-se todos esses fatores, as aulas serão mais produtivas e tornarão a aprendizagem da língua uma atividade significativa e prazerosa tanto para os alunos quanto para o professor. O uso do livro didático como instrumento e não como um fim em si mesmo agrega aos alunos por terem um recurso físico próprio para consultar e

estudar em qualquer lugar. Também agrega ao professor por apresentar propostas de atividade que podem auxiliá-lo no planejamento e execução das aulas.

3 METODOLOGIA

O procedimento técnico utilizado foi de pesquisa documental (fontes secundárias) por ter sido baseado “em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55). Os materiais utilizados foram os livros didáticos para ensino de PLE/PLA publicados a partir de 2015 e disponíveis em livre acesso (gratuitos e em meio digital).

Esta investigação teve como objetivo de estudo a descrição, porque expôs “as características de uma determinada população ou fenômeno, demandando técnicas padronizadas de coleta de dados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127). Assim, foram descritas as teorias que possam estar presentes nos livros didáticos de PLE. A abordagem utilizada é de cunho qualitativo porque fez “interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128) a partir da lista de critérios utilizada, a ser explicada ao longo deste tópico.

De modo a “explora[r] as relações entre discurso e realidade, verificando como os textos são feitos, carregando significados por meio dos processos sociais” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 737) foi realizada uma análise de conteúdo a partir da coleta dos livros didáticos.

Partindo dos estudos de Bardin (apud MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735) sobre a análise de conteúdo fiz uma pré-análise, que consiste na organização do livro para torná-lo operacional. Para isso, organizei a busca pelos critérios de livros didáticos de Português para estrangeiros publicados a partir de 2015 e que estivessem em livre acesso (gratuito e, neste caso, em meio digital).

Para a segunda etapa, a exploração dos livros didáticos, realizei a descrição analítica das informações encontradas nos livros, expostas nesta pesquisa em recortes de atividades dos livros didáticos. Para a descrição analítica, criei uma lista de critérios que orientasse a busca por informações no livro. Por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa, analisei “seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734) para identificar qual(is) as teorias de aprendizagem de LE estão presentes nos livros didáticos coletados.

Portanto, fiz a coleta dos livros com publicações atuais e de livre acesso, a análise do conteúdo dos livros a partir de uma lista de critérios e a interpretação das informações coletadas, que levou a perceber a partir de qual teoria de aprendizagem de LE/L2 o livro indica basear-se.

Como explicitado anteriormente e indicado nas explicações de Bardin na análise de conteúdo, a análise dos dados foi feita a partir de uma lista de critérios (Quadro 4) em forma de perguntas guiadoras. A escolha de criar uma lista de critérios se deu por tornar mais distintas as respostas encontradas acerca de qual teoria de aprendizagem de LE o livro demonstra ter como base. Para isso, foram criadas perguntas de contextualização e de compreensão do conteúdo do livro didático. A análise combina as respostas em um texto único, sem divisão das perguntas e suas respectivas respostas, com a intenção de manter o foco e facilitar a leitura.

Os critérios foram baseados nas perguntas utilizadas na tabela 4.5 (CARILO, 2018, p. 119) da tese “Portuguese as a Foreign Language within the Context of the Exchange

Programme for Undergraduate Students in Brazil: a proposal for language-in-education policy and curriculum guidelines informed by critical and intercultural perspectives”¹¹.

Quadro 2: Documentary Analysis Framework

Initial Investigating Questions	
<p>For contextualisation</p> <p>a) Where do the data come from?</p> <p>b) Who participated in shaping them?</p> <p>c) What did the authors intend?</p> <p>d) Have participants provided sufficient information for us to make a plausible interpretation?</p> <p>e) Do we have sufficient knowledge of the relevant worlds to read their words with any understanding?</p>	<p>For understanding content</p> <p>a) What are the parameters of the information?</p> <p>b) On what and whose facts does this information rest?</p> <p>c) What does the information mean to various participants/actors in the scene?</p> <p>d) What does the information leave out?</p> <p>e) Who has access to the facts/records/sources of the information?</p> <p>f) Who is the intended audience for the information?</p> <p>g) Who benefits from shaping and/or interpreting this information in a particular way?</p> <p>h) How, if at all, does the information affect actions?</p>
<p>Additional Investigating Questions</p> <p>a) How was the text produced? By whom?</p> <p>b) What is the ostensible purpose of the text? Might the text serve other unstated or assumed purposes? Which ones?</p> <p>c) How does the text represent what its author(s) assumed to exist? Which meanings are embedded within it? How do those meanings reflect a particular social, historical, and perhaps organisational context?</p> <p>d) What is the structure of the text?</p> <p>e) How does its structure shape what is said? Which categories can be discerned in its structure? What can be gleaned from these categories? Do the categories change in sequential texts over time? How so?</p> <p>f) Which contextual meanings does the text imply?</p> <p>g) How does its content construct images of reality?</p> <p>h) Which realities does the text claim to represent? How does it represent them?</p> <p>i) What, if any, unintended information and meanings might be seen in the text?</p> <p>j) How is language used?</p> <p>k) Which rules govern the construction of the text? How can these rules be discerned in the narrative? How do these rules reflect both tacit assumptions and explicit meanings? How might they be related to other data in the same topic?</p> <p>l) When and how do telling points emerge in the text?</p> <p>m) What kinds of comparisons can be made between texts? Between different texts on the same topic? Similar texts at different times such as organisational annual reports? Between different authors who address the same questions?</p> <p>n) Who benefits from the text? Why?</p>	

Fonte: Tabela 4.5 (CARILO, 2018, p. 119)

Essa tabela foi escolhida por conter questionamentos relevantes ao se fazer uma análise de documentos, tais como compreender em que contexto o livro didático se insere, quais são os profissionais envolvidos na sua criação, para que fosse possível compreender o contexto. Enquanto as perguntas relacionadas ao conteúdo, que são como analisar se o livro abrange as quatro competências (falar, ouvir, ler e escrever), estão em “critérios para compreensão do conteúdo”. Logo, tomando como base a tabela citada e respondendo à segunda pergunta de pesquisa “o que propõem e preveem os prefácios e as atividades desses livros didáticos?”, criei a lista a seguir para que fossem encontradas as respostas necessárias para a análise dos livros didáticos coletados.

¹¹ Português como Língua Estrangeira no Contexto do Programa de Intercâmbio para Estudantes Graduação no Brasil: uma proposta para políticas linguísticas na educação e diretrizes curriculares com base em perspectivas crítico-interculturais.

Quadro 3: Lista de critérios baseadas na tabela 4.5 “Documentary Analysis Framework” (CARILO, 2018, p. 119)

Lista de critérios	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem são os autores/professores/editoras/universidades envolvidos na criação e publicação do livro didático? * 2. A qual público o livro didático se destina? * 3. Quais são os objetivos dos autores com o livro didático? * 4. Como é a estrutura do livro didático (capítulos, linguagem, sequência dos conteúdos/temas)? * 5. O livro apresenta prefácio? 	<p>Critérios para contextualização</p>
<ol style="list-style-type: none"> 6. O livro didático apresenta os países lusófonos (diferenças culturais e linguísticas) ou apenas a variação do Brasil? * 7. O livro didático abrange as quatro competências (ler, escrever, falar e ouvir)? 8. As atividades do livro trabalham questões culturais dos países falantes de Português? 9. Como são as atividades (interativas, de fixação do conteúdo, de escrita, de leitura)? 10. Em qual teoria da aprendizagem de língua o livro didático indica basear-se? Por quê? 	<p>Critérios para compreensão do conteúdo</p>

Fonte: Autora (2021)

Na lista de critérios, as perguntas marcadas com asterisco, bem como as denominações “critérios para contextualização” e “critérios para compreensão do conteúdo” tiveram como fonte a tabela 4.5 “Documentary Analysis Framework” (CARILO, 2018, p. 119), enquanto as que não têm asterisco foram criadas durante esta pesquisa.

3.1 Coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada no *site* de pesquisas “Google”, visto que é a ferramenta online mais utilizada no mundo¹² para pesquisas e o número de resultados para o levantamento se torna numeroso em relação a outras ferramentas de busca *online*.

As palavras-chave utilizadas estão apresentadas no quadro abaixo, seguidas do número de resultados presentes nos *links* de acesso presentes na primeira página da pesquisa no *site* Google e, após, os resultados encontrados de livros didáticos de PLE publicados a partir de 2015. O levantamento foi realizado no dia 21 de setembro de 2020, iniciado às 12:27 e encerrado às 13:01, em guia anônima para que pesquisas anteriores no computador não influenciassem na busca.

Quadro 4: Resultados obtidos a partir de pesquisa com palavras-chave

Palavras-chave	Número de livros obtidos na primeira página de pesquisa	Resultados de livros didáticos publicados a partir de 2015
livro didático Português para estrangeiros	10	5
livro didático Português língua estrangeira	3	0
livro didático Português língua segunda	2	0
livro didático Português segunda língua	2	0
livro didático Português para imigrantes	12	7
livro Português língua estrangeira PDF	3	0
livro Português para estrangeiros online	12	7

¹² Informação disponível em <<https://internethealthreport.org/2018/90-of-the-world-uses-google-search/>> Acesso em 21/09/2020.

livro português para estrangeiros download	13	7
--	----	---

Fonte: Autora (2021)

A partir do quadro 4 é possível perceber que as palavras-chave “livro didático Português para estrangeiros”, “livro didático Português para imigrantes”, “livro Português para estrangeiros online” e “livro Português para estrangeiros download” foram as pesquisas que mais geraram resultados. Estas, também, foram as únicas pesquisas que geraram resultados de livros didáticos de Português para estrangeiros que foram publicados a partir de 2015. Ressalto que os 7 livros didáticos se repetiram durante a pesquisa, em que se concluiu nos seguintes títulos:

Quadro 5: Títulos dos livros de Português para estrangeiros resultantes da pesquisa

	Títulos	Editora/Produção	Ano de publicação
1	Português para estrangeiros – curso introdutório	Faculdade de Letras - Universidade Federal de Juiz de Fora	2015
2	Português para estrangeiros I – curso básico	Faculdade de Letras - Universidade Federal de Juiz de Fora	2015
3	Português para estrangeiros II – curso intermediário (material para as aulas)	Faculdade de Letras - Universidade Federal de Juiz de Fora	2015
4	Português para estrangeiros II – nível intermediário (material para as aulas)	Faculdade de Letras - Universidade Federal de Juiz de Fora	2017
5	Material para as aulas	Universidade Federal de Juiz de Fora	2019

6	Portas Abertas – Português para imigrantes	Universidade de São Paulo - Prefeitura de São Paulo	2018
7	Pode Entrar – Português do Brasil para refugiadas e refugiados	Curso Popular Mafalda, Imagem da Vida, Caritas Arquidiocesana de São Paulo, UNHRC ACNUR (Agência da ONU para Refugiados)	2015

Fonte: Autora (2021)

A pesquisa de levantamento dos livros didáticos de Português para estrangeiros mostrou que apesar de apresentar um número pequeno de resultados, apenas 7, teve como resultado livros com diferentes focos e níveis de aprendizado. Nos títulos “Português para imigrantes”, da Universidade Federal de Juiz de Fora, tem-se uma apostila com livros, nível introdutório, nível I e nível II (dois livros com título semelhante, mas anos de publicação diferentes) com foco no ensino-aprendizagem de Português para estrangeiros. Além disso, os livros “Portas Abertas”, publicado pela Prefeitura de São Paulo e pela Universidade de São Paulo, e “Pode Entrar”, criado pelo Curso Popular Mafalda, Imagem da Vida, Caritas Arquidiocesana de São Paulo e pelo UNHRC ACNUR (Agência da ONU para Refugiados), têm como foco o ensino-aprendizagem do Português por refugiados que têm o Brasil como país de acolhimento. O livro “Portas Abertas” no tópico de apresentação afirma que o livro abrange tanto imigrantes quanto refugiados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos livros obtidos na coleta de dados, foi utilizada uma lista de critérios, apresentada na seção 3.1, que serviram para contemplar todos os questionamentos necessários para que se pudesse entender qual metodologia de ensino-aprendizagem o livro didático indica utilizar. A lista de critérios dividiu as perguntas em “critérios para contextualização” e “critérios para compreensão do conteúdo”, com vistas a compreender o livro em si, seus motivos, e, após, como ele se dá (cumprindo ou não o que foi apresentado na contextualização/apresentação do livro). Seguiu-se a lista conforme o quadro 3 acima, organizada aleatoriamente, mas marcada de um a sete para critérios de melhor visualização e ordem.

4.1 ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – CURSO INTRODUTÓRIO”

O livro 1, “Português para estrangeiros – curso introdutório” foi produzido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, com a coordenação de Denise Weiss e autoria de Diego Ramos, Leila Magalhães, Luciana Kreutzfeld, Mariana Bessa e Marina Reis.

A partir do que foi analisado no livro, a teoria que provavelmente foi utilizada/pensada pelos autores ao criar o livro é o behaviorismo. Uma das causas para essa conclusão é de que o livro não apresenta em seu conteúdo uma progressão de dificuldade. O material presente no livro é semelhante ao contato de estrangeiros em imersão na língua, em que se tem contato com variedades e níveis diferentes. Outro fator é o foco nas partes, na estrutura da LE, sem enfatizar o uso das variações, das questões sociais e culturais da língua-alvo.


O livro foi produzido em 2015 e não apresenta um objetivo claro. Contudo, partindo do subtítulo do livro “curso introdutório” e do “conteúdo da apostila” (sumário), percebe-se que no título dos tópicos há apenas um tópico referente à cultura, intitulado “música popular brasileira”, enquanto todos os outros tratam de questões gramaticais (uso dos verbos, expressões temporais). A sequência dos conteúdos inicia-se com cumprimentos e, logo em seguida, trata do verbo “ser”. A continuação do livro é baseada

em conhecer determinados verbos e conjugá-los em frases predeterminadas. A seguir, tem-se um exemplo deste tipo de atividade que é recorrente no livro.

Figura 3: Atividade do livro didático “Português para estrangeiros – curso introdutório”

Complete com o verbo SER:

Primeiro dia na faculdade



Rita: Oi, eu _____ a Rita.

Marta: Oi, meu nome _____ Marta.

Rita: Prazer... Você _____ nova aqui, né?

Marta: _____ verdade. Esse _____ o meu primeiro semestre.

Rita: De que curso você _____?

Marta: Letras. E você?

Rita: Eu _____ da História. Segundo período.

Marta: Você _____ daqui da cidade?

Rita: Não, _____ de Campos. Não conheço nada ainda.

Marta: Você _____ de longe... Eu posso sair com você para mostrar a cidade.

- **Rita:** Legal!
- **Marta:** Eu moro no Santa Cecília. Aqui perto da faculdade.
- **Rita:** Meu apartamento fica na Avenida Independência, do lado de uma maternidade. _____ perto da sua casa?
- **Marta:** _____, sim. A gente pode combinar!

Fonte: WEISS (coord.), 2015a, p. 6

Como no exemplo acima, as atividades são semelhantes entre si, com foco na conjugação dos verbos e na colocação correta destes nas orações, valorizando a estrutura da língua em vez da comunicação.

As questões culturais abordadas são focadas apenas em dois pontos e apenas as questões culturais do Brasil, como imagens de rede, chimarrão, tapioca, chinelo havaianas, além de uma lista de itens e fatores culturais, e músicas de cantores nacionais para os alunos preencherem as lacunas. Isto elucidada a preocupação dos autores com o estudo das partes e não do todo, visto que não apresentam um uso destas informações em situações reais.

As quatro competências, falar, ler, escrever e ouvir são abrangidas ao ler textos curtos e ler em voz alta, escrever como se comportaria em determinada situação, mas a compreensão do que ouve e a oralidade não são comportadas. Uma das atividades que poderia dar liberdade ao professor para que o aluno ouvisse a língua de outras fontes, seriam as músicas de cantores nacionais, mas estas se resumem em “localize no Youtube vídeos com essas músicas e conheça um pouco mais sobre a nossa música”. As culturas

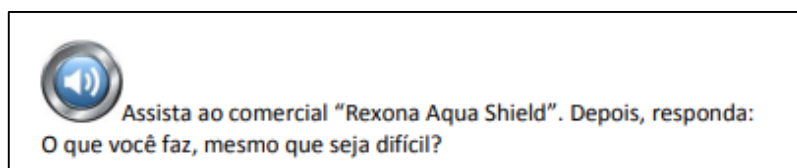
dos outros países falantes de Português não são apresentadas, nem mesmo as diferenças e semelhanças na língua. Dessa maneira, percebe-se uma valorização de atividades com “certo e errado”, que é um dos princípios apresentados pela teoria behaviorista. Assim, os professores que utilizam este livro, partem da teoria behaviorista, em que o aluno faz atividades repetidamente, o professor as corrige informando se está certo ou errado, o aluno refaz, e assim segue até aprender a língua.

4.2 ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS I – CURSO BÁSICO”

O livro 2, “Português para estrangeiros I – curso básico”, versão publicada em 2015, com coordenação da professora Denise Weiss, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), é a versão atualizada do livro “Português para estrangeiros – curso introdutório”.

Como no material introdutório, este não apresenta o objetivo da coordenação com o livro e uma especificação do público, apenas informa que é “para estrangeiros” no título. Logo no “conteúdo da apostila” (WEISS, 2014, p. 2) percebe-se que o livro possivelmente parta da teoria behaviorista para a aprendizagem da língua portuguesa pelo aluno estrangeiro, visto que apresenta os capítulos do livro em divisões da língua (verbos, pronomes, advérbios), por exemplo.

Figura 4: Atividade do livro didático “Português para estrangeiros I – curso básico”



Fonte: WEISS (coord.), 2014, p. 61

As diferenças entre os dois livros, “*Português para estrangeiros – curso introdutório*” e “*Português para estrangeiros I – curso básico*”, estão principalmente no número maior de atividades. O segundo livro apresenta textos longos e a maioria das atividades de compreensão pedem que algo seja feito além de ouvir/assistir o que foi indicado, como preencher as lacunas, escrever sobre uma relação entre o que o aluno está

vivendo e a música (Figura 4). Desse modo, as competências são realizadas por meio de atividades de escrita (opinião do aluno, por exemplo), leitura de textos referentes à cultura brasileira (futebol, alimentação), ouvir/compreender as músicas propostas e a fala no diálogo com os colegas (“pergunte ao colega e anote aqui”; p. 12).

Contudo, não há compartilhamento entre os colegas do que está sendo aprendido, tornando o aprendizado uma experiência solitária com o uso do livro e da orientação do professor, sem interação prática na língua-alvo. Há um aumento no número de fatores culturais brasileiros presentes no livro *Português para estrangeiros I – curso básico* em comparação com o livro *Português para estrangeiros – curso introdutório*, como no texto e imagem da cultura baiana e nas tirinhas de autores brasileiros. Outro fator que se repete no livro do curso básico é a não apresentação das culturas dos outros países lusófonos.

As descrições realizadas, apesar de apresentarem um aumento significativo nas questões de interação, tem essa interação com o material do livro e possivelmente com o professor. Também não há uma sequência lógica ou organizada em uma progressão de sentido, do mais fácil para o mais difícil. Isto indica que o livro analisado possa partir da perspectiva behaviorista, pois reparte a língua em partes menores e trabalha com uma de cada vez, uma vez que é assim que acreditam que a aquisição da língua ocorra.

4.3 ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS II – CURSO INTERMEDIÁRIO”


O livro 3, “Português para estrangeiros II – curso intermediário (material para as aulas)”, coordenado pela professora Denise Weiss, foi publicado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2015.

O público é definido apenas no título como “para estrangeiros” e não apresenta os objetivos do livro para que sejam usados para o estudo na língua. O conteúdo do livro é dividido em unidades do número 1 ao 7, em sua maioria tratando de verbos. As atividades ao longo do livro se dividem em preencher lacunas com os verbos adequados e no tempo correto, escrever sua opinião sobre os textos lidos ou responder perguntas de compreensão de texto.

O livro, que faz parte de uma sequência (analisada anteriormente), apresenta poucas atividades de uso da língua em contextos reais, como no uso de “memes”.

Figura 5: Atividade do livro didático “Português para estrangeiros II – curso intermediário (material para as aulas)”

Eu vi na Internet...



Sua vez... crie o seu próprio quadrinho, usando a expressão

“Quem nunca...”

Fonte: Weiss (coord.), 2015b, p. 17

Os autores do livro pedem para que o aluno use a expressão “quem nunca...” para alguma situação que eles já tenham vivido. Este é um exemplo de como trabalhar a língua em uso e um recurso recorrente em redes sociais. Este tipo de atividade permite ao aluno conhecer a cultura da língua e seu uso em situações reais e coloca o aluno em contato com a língua por meio de recursos audiovisuais, como prevê a teoria sociointeracionista.

Todavia, as atividades que prevalecem no livro têm como foco a estruturação da língua em partes, sem haver ao menos uma sequência lógica que possa permitir a aprendizagem da língua. Logo, a teoria de aprendizagem possivelmente tomada como base para a aprendizagem do aluno é a behaviorista, pois, um dos motivos, é o papel do professor novamente que aparece como secundário. As atividades não servem a um professor que se baseia na teoria sociointeracionista, por exemplo, já que poucas atividades seriam utilizadas.

4.4 ANÁLISE DO LIVRO “PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS II – NÍVEL INTERMEDIÁRIO (MATERIAL PARA AS AULAS)”

O quarto livro “Português para estrangeiros II – nível intermediário (material para as aulas)”, foi coordenado pela professora Denise Weiss e publicado em 2017. Diferentemente dos outros livros da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) analisados anteriormente neste mesmo trabalho, este “material para aulas”, como é denominado, apresenta uma explicação inicial sobre seu conteúdo. Assim, o público-alvo “são estudantes de graduação e de pós-graduação interessados em aprimorar suas capacidades de uso de língua portuguesa em contextos mais formais”. O público-alvo do livro didático é, portanto, alunos estrangeiros que curse a graduação ou a pós-graduação.

O mesmo capítulo apresenta a forma de organização do livro, sendo ele dividido em três partes:

Na primeira, estão os textos escritos que serão objeto de análise – leitura e produção textual. Na segunda parte, há um conjunto de músicas brasileiras que vão servir de ajuda para o treino de habilidades orais dos alunos. Na terceira parte, estão reunidos materiais de apoio para ensino de aspectos gramaticais da língua. (WEISS, 2017, p. 2)

A apresentação do livro não informa os objetivos da autora para como o livro pode ser usado, o que se objetiva que seja alcançado pelo aluno ao final do uso ou como o material pode auxiliar o professor na prática e no planejamento das aulas. Apesar disso, a forma como é organizado permite ao professor trabalhar da maneira que lhe convier, “o professor vai alternar as partes conforme a necessidade” (WEISS, 2017, p. 2).

A primeira parte, “textos para ler e pensar”, apresenta os gêneros com linguagem informativa e literária. Ao final de cada texto, há questões a serem respondidas e que variam entre perguntas de compreensão textual e perguntas que pedem a opinião do aluno sobre a informação exposta. As poucas atividades que exigem a opinião do aluno são acerca de tópicos não necessariamente relacionados às vivências do aluno, mas do contexto histórico de seu país e para que escreva a continuação de uma breve história. Isto pode tornar o processo de aprendizagem mecanizado e não-significativo por ter como finalidade aprender apenas para aprender, sem um objetivo real. A oralidade em

Português também não é contemplada, mesmo sendo um fator necessário para a aprendizagem e uso da língua.

A segunda parte, “aprenda Português com música”, apresenta sete músicas de conhecimento popular entre os brasileiros, como “A casa”, de Vinicius de Moraes e “Esperando na janela”, de Falamansa, com o título da música, o autor/banda e a letra da música.

Figura 6: Atividade do livro didático “Português para Estrangeiros II – nível intermediário (material para as aulas)”

Cotidiano	
	Chico Buarque de Holanda
Todo dia ela _____ tudo sempre igual	Seis da tarde como era de se esperar
Me _____ às seis horas da manhã	Ela pega e me _____ no portão
Me _____ um sorriso pontual	Diz que está muito louca pra beijar
E me _____ com a boca de hortelã	E me _____ com a boca de paixão
Todo dia ela _____ que é pra eu me cuidar	Toda noite ela diz pra eu não me afastar
E essas coisas que _____ toda mulher	Meia-noite ela _____ eterno amor
Diz que _____ me esperando pro jantar	E me _____ pra eu quase sufocar
E me _____ com a boca de café	E me _____ com a boca de pavor
Todo dia eu só _____ em poder parar	Todo dia ela _____ tudo sempre igual
Meio dia eu só penso em dizer não	Me _____ às seis horas da manhã
Depois penso na vida pra levar	Me _____ um sorriso pontual
E me _____ com a boca de feijão	E me beija com a boca de hortelã

Fonte: Weiss (coord.), 2017, p. 9

Este tipo de atividade (Figura 6) possibilita ao professor trabalhar o gênero música de diferentes modos, como relacioná-la com os diferentes contextos sociais do Brasil e/ou compreender o sentido das músicas infantis, que soam como fábulas por terem moral. A música é um ponto que faz parte do cotidiano brasileiro, pois carrega a identidade do país nas letras.

A terceira parte, “tópicos gramaticais”, contém a fonética do Português, acentuação, emprego de verbos em determinados tempos verbais, colocação pronominal e algumas poucas atividades relacionadas ao conteúdo apresentado. O uso de frases desconexas à realidade voltadas apenas ao preenchimento das lacunas demonstra uma irrealidade em comparação ao uso destes fenômenos da língua no uso cotidiano.

De modo geral, este livro apresenta muito mais textos do que atividades, que ficam à disposição do professor para usá-lo como preferir, como foi informado na explicação inicial.

Na bibliografia deste livro, bem como na bibliografia do livro 3 “Português para estrangeiros II – curso intermediário”, é informado o *link* de acesso ao site de Danielle Giani de “preparo os alunos para o Celpe”, que apresenta o formato do exame Celpe-Bras.

Assim, pressupõe-se, a partir da análise feita, que a estrutura do livro se baseia na estrutura do exame, com textos, compreensão textual e conceitos e usos corretos do que prevê a gramática. Sendo assim, é possível que a teoria de aprendizagem de LE tomada como base para os alunos que utilizem este livro seja a teoria gerativista. Visto que exige a mediação do professor entre o aluno e o conteúdo e por ser organizado de forma progressiva, do mais fácil para o mais difícil, no nível intermediário de aprendizagem da língua.

4.5 ANÁLISE DO LIVRO “UFJF – PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: MATERIAL PARA AULAS”

O livro “UFJF – Português para estrangeiros: material para aulas” em 2019 pela professora Denise Weiss, publicado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), não contém apresentação com os objetivos do material para as aulas, para os alunos ou para os professores, apenas no título que se destina a estrangeiros.

A estrutura intercala conceitos gramaticais, textos informativos sobre a cultura brasileira e histórias em quadrinhos. As atividades são de preenchimento de lacunas e de escrever e/ou opinar em pequenos textos de acordo com a motivação dada pelos textos (Imagem 7).

artigos, nas orações, há a presença de outra teoria. Pressupõe-se que a teoria de aprendizagem de LE usada como base para criação deste livro seja a teoria sociointeracionista. Isto se deve porque possibilita, a partir de recursos audiovisuais (as músicas com a letra, em que espera-se que o professor disponibilize o áudio) e informações sobre a cultura (comidas, expressões, metáforas), a interação entre o aluno e o livro didático e por possibilitar a mediação de alguém (professor) mais experiente para instruí-lo. O aluno tem, assim, a possibilidade de aprender na interação tanto com o professor quanto com o livro didático.

4.6 ANÁLISE DO LIVRO “PORTAS ABERTAS: PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES”

O sexto livro, “Portas Abertas: Português para imigrantes”, tem autoria de Marina Reinoldes, Paola Mandalá e Rosane Amado, criado pela Prefeitura da cidade de São Paulo. Foi organizado pela Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP e pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), como parte do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, impresso pela Prefeitura de São Paulo (SP) (SÃO PAULO, 2018). No capítulo de “apresentação das autoras” é informado que o curso:

Tem o objetivo de oferecer à população imigrante o ensino de português gratuito, nos níveis básico, intermediário e avançado; independentemente da nacionalidade, da situação migratória ou documental, com foco nos alunos da Rede Municipal de Ensino, suas famílias e comunidades. (SÃO PAULO, 2018, p. 4)

Tendo em vista a lei municipal 16.478 da cidade de São Paulo de políticas para o imigrante que “visa à universalização ‘de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas desta população” (SÃO PAULO, 2018, p. 4) o acesso às aulas de Português é um destes direitos e é função do município oferecer as aulas. Isto serve para fornecer condições para trabalho, estudos e vida social no Brasil, uma vez que é no meio social que o imigrante tem diferentes condições de aprendizado da língua-alvo, conforme a teoria sociointeracionista de aprendizagem da linguagem demonstra.

Figura 8: Atividade do livro didático “Portas Abertas: Português para imigrantes

É a sua vez!

Escreva uma apresentação sobre você para a sua rede social. Em seguida, fale para a turma.

Fonte: São Paulo, 2018, p. 24

Como no exemplo da imagem 6, há uma preocupação dos organizadores em abordar os diferentes usos do Português em diferentes contextos que o imigrante irá encontrar, e é essa preocupação que é característica do sociointeracionismo, que coloca o aluno estrangeiro em contato com diferentes fontes da língua. Ainda assim, a teoria gerativa pressupõe uma organização progressiva do aprendizado, que é vista no livro. Também relaciona o que o aluno ouve/vive no seu cotidiano com o que será aprendido em sala de aula, pois apenas aquele não é suficiente. Isto é outro pressuposto da teoria sociointeracionista, chamada de “hipótese da pobreza de estímulos”.

O livro demonstra ser estruturado para suprir essas necessidades. As atividades e explicações são voltadas às práticas cotidianas da língua, os diferentes usos para cada ocasião, as necessidades básicas que o imigrante encontra ao chegar na cidade de São Paulo (como pegar o metrô, por exemplo). Há uma ampla apresentação de fatores culturais brasileiros, como a capoeira, uso de marmitta, panfleto de mercado, mas sem generalizações.

A fala, escrita, leitura e compreensão são exigidas ao longo do livro, em atividades para conversar com o colega sobre algum tópico, sem se estender a outros tipos de exercício de escuta. Já a escrita aparece com mais frequência em atividades de escrita de textos opinativos sobre assuntos como resenha, uso de conectivos, como é a família do aluno, a descrição de “como você é”, leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros (panfleto, histórico, informativo).

A partir disso, pressupõe-se que a teoria de aprendizagem usada como base para a criação do livro seja a gerativa, por mostrar os tópicos em uma progressão do fácil para o difícil, em um input organizado fornecido pelo curso (em uma associação do professor com o livro didático).

4.7 ANÁLISE DO LIVRO “PODE ENTRAR – PORTUGUÊS DO BRASIL PARA REFUGIADAS E REFUGIADOS”

O sétimo e último livro analisado é o “Pode entrar – Português do Brasil para refugiadas e refugiados”, organizado pelo Curso Popular Mafalda, Imagem da Vida, Caritas Arquidiocesana de São Paulo e UNHRC ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) e publicado em 2015. Dentre os sete livros coletados, este é o único livro criado especificamente para refugiados, pois a partir do estudo da língua é possível que exponham “seus pensamentos, preocupações, anseios e sentimentos” (OLIVEIRA et al., 2015, p. 4). A língua é elemento crucial para o desenvolvimento das relações e para as trocas culturais”, característica fundamental para a inserção dessas pessoas na sociedade.

Ao final do livro, há o capítulo “complementação pedagógica”, em que os autores/organizadores explicam ao professor de Português como ele pode utilizar o livro na sua sala de aula, isto porque:

Sabemos [os organizadores] que as condições que as escolas, associações e grupos oferecem são diversas, por isso é importante verificar quais propostas se adequam ao perfil e à realidade de seu ambiente. (OLIVEIRA et al, 2015, p. 134)

A citação expõe a importância do professor no papel de mediador do conhecimento, de como será a organização das aulas para que os alunos aprendam a língua e a linguagem, partindo das necessidades do aluno e do que ele já conhece para o novo.

A imagem 9 explica ao professor as possibilidades e exemplos de uso que o livro oferece para cada unidade, para que ele adeque o livro para a turma de acordo com as necessidades percebidas.

Figura 9: Proposta do livro didático “Pode entrar – Português do Brasil para refugiadas e refugiados”

UNIDADE	PROPOSTAS
1	<p>Diálogo: Educador(a), nesse momento inicial do curso é ideal que se realize uma leitura compartilhada do diálogo proposto. Caso o grupo de estudantes já mostre algum tipo de conhecimento da língua portuguesa, por que não arriscar uma encenação? Na leitura do diálogo, é importante salientar os números e dados pessoais que aparecem.</p> <p>Conhecendo o alfabeto: Estimule os(as) estudantes a lerem as letras do alfabeto identificando-as com objetos concretos, como os objetos que eles próprios possuem: relógio, caderno, estojo, etc.</p> <p>Conhecendo os números: O ambiente em que a aula acontece pode auxiliar na feitura dos exercícios sobre números, quantas cadeiras a sala tem? Quantos ventiladores? Quantas janelas? Para abordar os números em sala de aula, pode ser utilizada a canção <i>Os números</i>, de Raul Seixas. Sendo possível realizar um trabalho de identificação dos números que aparecem na letra da canção e se na cultura deles e delas existem um número que seja especial ou simbólico.</p> <p>Saudações e expressões: Para trabalhar com as saudações e expressões de nosso cotidiano, o(a) educador(a) pode solicitar que os(as) estudantes realizem um pequeno teatro utilizando as expressões que acabaram de aprender.</p> <p>Gramática: Para os exercícios de gramática é possível utilizar também os objetos de posse dos(as) estudantes para trabalhar os pronomes possessivos: o que é meu? o que é do(a) outro(a)? o que é nosso?</p> <p>Material complementar: Neste capítulo, o(a) educador(a) pode levar a música <i>Meu nome é Gal</i>, da Gal Costa, para trabalhar com a turma a questão da identidade. Quem sou? Quantos anos tenho? De onde sou?</p>
2	<p>Como me sinto e como sou: Educador(a), tente utilizar gestos e expressões para facilitar o entendimento dos sentimentos ilustrados no vocabulário. Além disso, você pode tentar explorar outros adjetivos que não estejam na apostila. Estimule os(as) estudantes a lerem para a sala o exercício produzido. Além de treinar a leitura em português, tal atividade pode colaborar com a integração entre estudantes nesse começo de curso.</p> <p>Gramática: Educador(a), mostre aos(as) estudantes, por meio da leitura, a entonação das frases interrogativas. Mostre a eles que há diferença entre uma frase interrogativa e uma frase afirmativa.</p>

Fonte: Oliveira et al., 2015, p. 134

Os conteúdos deste livro foram criados a partir de demandas de refugiados e do trabalho de pessoas de diferentes formações acadêmicas. Assim, as unidades são divididas de acordo com uma sequência lógica e com as necessidades comuns desses alunos para a vida no país desde sua chegada: “cheguei ao Brasil”, “raça e etnia”, “sociedade e educação”, “direitos das crianças”, “igualdade de gênero”, “eu quero trabalhar”, “respeitar os diferentes”, “saúde e SUS”, “transportes públicos”, “liberdade de crença”, “história do Brasil” e “todos(as) por um(a)”. Todas as unidades apresentam as culturas presentes no Brasil e apresentam refugiados de diferentes países. Os conteúdos são separados em estruturas da língua e em temas relevantes. Essa separação apresenta uma linha mais lógica que estrutural.

As competências são trabalhadas em conjunto, a fala, a escrita, a leitura e a audição, contextualizadas em situações recorrentes e que, não apenas o refugiado encontra, mas que está presente no dia a dia das pessoas no país. Apesar disso, as atividades focam em

preenchimento de lacunas e vocabulários, mas que permitem ao professor trabalhar o que convier à turma (como indicam os organizadores do livro que isto é possível). Assim, o livro parece basear-se na teoria de aprendizagem de LE sociointeracionista, porque expõe *input* de diferentes fontes, níveis, e exige do professor que utilizar esse material, organizar o input de acordo com o que os alunos precisam. Apesar de apresentar atividades de preenchimento de lacunas e de apresentar a língua em partes (cumprimentos e saudações, tempos verbais), que exigem uma resposta correta, o foco é na interação do aluno com a língua, os meios em que ele irá utilizá-la e partindo de textos para explicar o uso.

4.8 QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A partir da análise dos livros didáticos, construiu-se a tabela a seguir de modo a facilitar a visualização e resumir os resultados obtidos.

Quadro 6: Resumo da análise dos livros didáticos para ensino-aprendizagem L2 coletados

Título	Teoria de aprendizagem de LE/LA em que indica se basear	Exemplos da teoria presente no livro
Português para estrangeiros – curso introdutório	Behaviorista	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de preenchimento de lacunas; • Foco apenas na leitura e na escrita; • Atividades de “certo e errado”.
Português para estrangeiros I – curso básico	Behaviorista	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da língua em estruturas/partes; • Não há progressão nos temas/conteúdos;

		<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de preenchimento de lacunas.
Português para estrangeiros II – curso intermediário (material para as aulas) 2015	Behaviorista	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de preenchimento de lacunas; • Atividades de “certo e errado”; • Divisão da língua em estruturas/partes.
Português para estrangeiros II – nível intermediário (material para as aulas) 2017	Gerativista	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de diferentes gêneros; • Frases descontextualizadas, voltadas ao preenchimento de lacunas; • Necessidade da mediação do professor para que o aluno consiga fazer sentido ao conteúdo apresentado.
UFJF – Português para estrangeiros: material para as aulas	Sociointeracionista	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado com recursos audiovisuais (cultura, música, expressões); • Atividades de escrita com foco na interação do aluno com o texto

		<p>apresentado anteriormente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades que relacionam duas competências (fala-escrita, leitura-escrita...) e com usos reais da língua.
Portas Abertas: Português para imigrantes	Gerativista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Português em diferentes contextos; • Foco na cultura (especificamente do estado São Paulo); • Relação entre o que o aluno vivencia e o que é aprendido com o livro.
Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados	Sociointeracionista	<ul style="list-style-type: none"> • O livro coloca o professor como mediador no processo de aprendizagem; • Há uma sequência de acordo com as necessidades burocráticas e linguísticas do aluno no Brasil; • Foco no uso da L2 pelo aluno (textos,

		exemplos de situações reais).
--	--	-------------------------------

Fonte: Autora (2021)

A partir das análises realizadas, foi possível perceber um padrão entre os organizadores/escritores e as editoras para a construção de livros didáticos com muitas semelhanças. Dentre elas a divisão da língua em estruturas (verbos, artigos, pronomes), sem abordar a oração completa, mas as partes que a compõem. Outro padrão presente nos livros foi a apresentação de padrões característicos apenas da cultura brasileira (água de coco, chinelo havaianas, óculos de sol), sem abranger as outras culturas de países lusófonos. Apenas o livro “Português para estrangeiros II – nível intermediário” apresenta apenas uma frase em que “o Português brasileiro - a língua nacional – é um pouco diferente do Português de Portugal” (WEISS, 2017, p. 6), sem exemplos, sem citar os outros países lusófonos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à primeira pergunta que norteou esta pesquisa sobre quais os livros didáticos de PLE foram publicados a partir de 2015, foram encontrados 7 livros. Os livros encontrados são: *Português para estrangeiros – curso introdutório*, *Português para estrangeiros I – curso básico*, *Português para estrangeiros II – curso intermediário (material para as aulas) 2015*, *Português para estrangeiros II – nível intermediário (material para as aulas) 2017*, *UFJF – Português para estrangeiros: material para as aulas*, *Portas Abertas: Português para imigrantes* e *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*.

Para a segunda pergunta sobre o que os prefácios e as atividades propostas no livro propõem como base teórica, teve-se como resultado que não há informações sobre a teoria que poderia estar sendo seguida. Nenhum dos livros que tinham prefácio/introdução informou a teoria de aprendizagem de LE/LA em que se baseia, mas ao longo do livro e em um deles nas considerações finais foi possível compreender melhor em quais teorias de aprendizagem de LE/LA eles indicavam basear-se.

Na terceira e última pergunta da pesquisa sobre qual teoria de aprendizagem de língua os livros demonstram seguir, obteve-se um total de três livros que demonstram seguir a teoria behaviorista de aprendizagem de língua, dois a teoria gerativista e dois a teoria sociointeracionista. Isto atesta que apesar de haver um número razoável de exemplares atuais e de livre acesso para o estudo de PLE, a maioria deles ainda se baseia no behaviorismo, que não beneficia o aluno em situações de interação e comunicação reais.

Os objetivos de realizar um levantamento dos livros didáticos de PLE/PLA publicados a partir de 2015, descrever as atividades do livro e, com isso, descobrir quais as teorias de aprendizagem de LE/LA que os livros encontrados indicam basear-se foram realizados com sucesso. A partir da lista de critérios, foi possível perceber nitidamente no seu conteúdo qual teoria de aprendizagem de LE/LA pode estar presente na sua formulação, visto que direcionou quais fatores deveriam ser levados em consideração na análise.

A maioria dos livros encontrados indicam basear-se na teoria behaviorista de aprendizagem de língua. Isto sugere que essa teoria ainda é utilizada em salas de aula de

PLE/PLA. Esta teoria apresenta características que, quando relacionados ao ensino, não abrangem aspectos de conversação e relações sociais, por exemplo. Estes fatores são parte fundamental do processo de aprendizagem de uma LE e devem ser levados em consideração na escolha do livro didático e, conseqüentemente, no planejamento das aulas. A teoria sociointeracionista apresenta-se como uma opção que abrange os aspectos sociais da aprendizagem de LE/LA e que proporciona um aprendizado significativo ao aluno e relacionado às situações reais na língua.

Sabe-se que há uma variedade considerável no número de exemplares de livros didáticos (pagos e de livre acesso) para o ensino de PLE/PLA disponíveis aos professores que trabalham com aulas particulares e até mesmo em cursos livres. A análise dos livros didáticos utilizados pelos professores deve ser uma prática constante. Isto ocorre porque os alunos têm interesses diferentes na e com língua, o que leva o professor a planejar aulas específicas para que os alunos atinjam suas metas.

O livro didático faz parte das aulas de LE e é usado com frequência nas aulas como um suporte para o ensino-aprendizado, em que o aluno consegue visualizar de outras maneiras o tópico trabalhado. Cabe lembrar que, para que as aulas sejam significativas, elas devem alcançar o maior número possível de alunos, devem fazer sentido para seus interesses. Para isso, o professor carece saber a partir de qual teoria de aprendizagem de LE ele se baseará, pois tornará o processo didático com formas e objetivos definidos. Os objetivos dos autores e editoras com o livro é apresentado indiretamente em apenas dois dentre os analisados, enquanto nos outros quatro livros a análise do professor deverá ser mais profunda em cada capítulo e seus exercícios para verificar em que teoria o livro se baseia, pois não é informado no prefácio/introdução/apresentação.

Aplicado ao contexto atual do curso de Português para imigrantes ministrado pela autora deste trabalho, é fundamental que pesquisas como essa facilitem o trabalho do professor. Tornará o processo de planejamento das aulas facilitado não apenas em definir as teorias de aprendizagem de LE em que o livro se baseia, mas pelo levantamento realizado de livros em livre acesso que facilitará o processo de busca do professor de PLE. Também, no papel de ministrante do curso de Português para imigrantes, foi possível perceber que o professor não precisa utilizar apenas o livro didático escolhido como fonte de atividades e de apoio. Faz parte de ser professor criar, adaptar e buscar diferentes livros e materiais no meio *online* que estejam de acordo com o que é necessário para as aulas.

O livro é um dos materiais didáticos disponíveis, tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, não precisa ser de uso exclusivo, mas uma das partes que estão presentes nas aulas de ensino de PLE.

A busca por conhecimento crítico sobre as práticas de ensino do professor devem ser parte de seu cotidiano no planejamento das aulas. A formação acadêmica é parte da construção dessa visão crítica, mas é na prática (em estágios, observações) que isso se tornará mais perceptível para o professor. Ao perceber as escolhas que se faz, que haja consciência crítica sobre o motivo da tomada de tais decisões, principalmente por elas influenciarem diretamente aos alunos. Portanto, escolher o livro didático adequado é uma das decisões a serem tomadas pelo professor/pelo curso, a principal está em saber pensar criticamente sobre sua prática em sala de aula. A escolha do livro didático deve abranger não apenas aspectos gramaticais, mas aspectos sociais e em maior grau.

Para mim, enquanto futura professora, a pesquisa serviu como uma impulsionadora do que eu já havia estudado e apresentei neste trabalho: o professor deve estar sempre atento e crítico à sua prática. Poder ter analisado estes livros didáticos me fez perceber quais se adequam mais aos meus posicionamentos teóricos e como eu poderei analisar os próximos livros que utilizarei. Outro fator que me acrescentou foi perceber a quantidade de possibilidades de pesquisas na área de ensino de PLE/PLA. Acredito que alguns temas possíveis para continuidade desta pesquisa possam ser voltados ao aluno sobre como ele aprender melhor, quais os desafios que ele encontra no aprendizado de uma LE/LA e como os professores, pesquisadores, podem auxiliar esse aluno.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-ADRIANO, Paulo Ângelo; CORÔA, Williane. **Noam Chomsky e o funcionamento da linguagem: menos é mais!**, Campinas, 10 jan 2020. Disponível em < <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2020/01/10/noam-chomsky-e-o-funcionamento-da-linguagem-menos-e-mais/#:~:text=Assim%2C%20surge%20o%20argumento%20da,bastante%20para%20definir%20uma%20gram%C3%A1tica.> >. Acesso em: 28 out 2020

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros discursivos. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 236-292.

BEZERRA, Isabel M. **Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social**. Soletas. Ano III, Nos. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003. p. 31-52

Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em <<https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>>.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução: ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

CARILO, Michele S. **Portuguese as a foreign language within the context of the Exchange programme for undergraduate students in Brazil: a proposal for language-in-education policy and curriculum guidelines informed by critical and intercultural perspective**. Thesis – Doctor of Philosophy (Phd), The University of Edinburgh, 2018

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. p. 90-91

FINGER, Ingrid. QUADROS, Ronice Müller de. Teorias de aquisição da linguagem. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. p.8-24. Disponível em < [https://www.researchgate.net/publication/268366651 TEORIAS DE AQUISICAO D A LINGUAGEM](https://www.researchgate.net/publication/268366651_TEORIAS_DE_AQUISICAO_D_A_LINGUAGEM)>.

LANTOLF, James P.; FRAWLEY, William, **Second Language Discourse: A Vygotskyan Perspective**, *Applied Linguistics*, Volume 6, Issue 1, 1985, Pages 19–44, <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.19>

GIESTA, Letícia C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil**: noções de ensino e aquisição de vocabulário. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

GROLLA, Elaine. **A aquisição da linguagem**. Material Didático desenvolvido para o curso de Letras-Libras (UFSC). 2006.

KUMARAVADIVELU, B., 2006. Understanding language teaching: from method to postmethod. [online] London: Lawrence Erlbaum Associates. 2006

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto. Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar 1996, p. 6-9.

LARSEN-FREEMAN, Diane. LONG, Michel. An introduction to second language acquisition research. EUA. 1991.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEIRIA, Isabel. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. **Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNLM**. Lisboa. 2004. p. 1

LEVINSKI, Charlott E. o governo da língua: implicações do conceito de gestão na política linguística. **Revista da Abralin**. v. XVII, n. 2, 2018. p. 294 – 331

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Revista Intercâmbio**. 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. v. XXXV. 2017. p. 38-67

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011

MENTI, Magali de Moraes. **O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo**. 2006. Tese. UFRGS

MITCHELL, Rosamond. MYLES, Florence. *Second Language Learning Theories*. Londres. 2004.

MÜLLER, Ronice. FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição de linguagem**. 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/41887310/teorias-de-aquisicao-de-linguagem-ronice-quadros> Acesso em: 18 mar 2020. P. 08-47

OLIVEIRA, Talita Amaro de. **Pode entrar**: Português do Brasil para refugiadas e refugiados (livro para estudantes). São Paulo/SP. 2015. Disponível em < https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf > Acesso em 26 out 2020

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. **Aquisição de segunda língua**. 1. Ed –São Paulo : Parábola Editorial, 2014, p.11-131

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin**: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

Programa de Proteção e Defesa do Consumidor. **Cursos livres**. Curitiba. s.n. Disponível em: <http://www.procon.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=324> Acesso em 06 abr 2020

PRODANOV, C. Cristiano; FREITAS, E. Cesar. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAPOSO. E. P. *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Editora Caminho, 1992.

TAFAREL, Gabriele. **As teorias de aquisição de segunda língua**. Universidade Cândido Mendes. 2017.

SÃO PAULO (cidade). **Portas Abertas**: Português para imigrantes. 1 ed. São Paulo, 2018. Disponível em < <https://drive.google.com/file/d/1DyGcSPvSAm2YjJESP6zoUbo1T1XUTLtf/view> > Acesso em 26 out 2020

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. Revista Contingentia. v. 1, n. 1. p.1-10, novembro, 2006

[Uergs \(RS\). Anexo 1 – Edital PROBEX 2019. Submissão de projetos de extensão. 2019](#)

UFPEL. **O que são políticas linguísticas?**. Pelotas, 17 out 2019. Disponível em < <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2019/10/17/o-que-sao-politicas-linguisticas/>>. Acesso em: 29 out 2020

WEISS, Denise B. (coord.). **Português para estrangeiros I**: curso básico (material para as aulas). 2014. UFJF. Disponível em < <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2013/05/apostila-2014.pdf> > Acesso em 26 out 2020

WEISS, Denise B. (coord.). **Português para estrangeiros**: curso introdutório. 2015a. UFJF. Disponível em < <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2013/05/portuguc3aas-para-estrangeiros-iniciante-versc3a3o-2015.pdf> > Acesso em 26 out 2020

WEISS, Denise B. (coord.). **Português para estrangeiros**: curso intermediário II (material para as aulas). 2015b. UFJF. Disponível em < <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2013/05/portuguc3aas-para-estrangeiros-ii-versc3a3o-2015-1-final.pdf> > Acesso em 26 out 2020

WEISS, Denise B. (coord.). **Português para estrangeiros**: curso intermediário II (material para as aulas). 2017. UFJF. Disponível em < <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2013/05/portuguc3aas-para-estrangeiros-ii-versc3a3o-2015-1-final.pdf> > Acesso em 26 out 2020

WEISS, Denise B. **UFJF Português para estrangeiros**: material para as aulas. UFJF. 2019. Disponível em < <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2019/06/apostila-ple-1-2019.pdf> > Acesso em 26 out 2020

VYGOTSKY, Lev. Thought and Language. The MIT Press. Cambridge. 1986.

XAVIER, Lola G. **Da performance à competência linguística**. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9141/1/mathesis19_9.pdf Acesso em 03 abr 2020.