

MÉTODOS NA ABORDAGEM (SUPOSTAMENTE) COMUNICATIVA: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ITALIANO

METHODS ON THE (SUPPOSEDLY) APPROACH COMMUNICATIVE: ANALYSIS OF AN ITALIAN TEXTBOOK

Jefferson Evaristo do Nascimento Silvaⁱ

Annita Gulloⁱⁱ

RESUMO: Em nosso texto, realizamos a análise de um livro didático de língua italiana para estrangeiros utilizado no Brasil a partir do referencial teórico da metodologia de ensino de línguas estrangeiras (FERNANDES, 2010; MARTINEZ, 2009; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; ABADÍA, 2000). Na análise, considerando a abordagem comunicativa para o ensino de línguas (AC), buscamos observar como se efetivavam as atividades de um livro que se dizia comunicativo em sua introdução, discutindo a coerência teórico-metodológica que o material apresentava em relação à teoria que afirmava se filiar. Como resultados, observamos uma falha conceitual na elaboração do material, com atividades que, na prática, não correspondiam à orientação epistemológica da AC, fazendo com que o livro didático anunciasse para si uma filiação teórica que, na prática, não possuía.

PALAVRAS-CHAVE: Língua italiana. Livro didático. Metodologia de ensino de línguas.

ABSTRACT: In our text, we carried out an analysis of an Italian language coursebook based on the theoretical reference of Applied Linguistics (FERNANDES, 2010; MARTINEZ, 2009; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; ABADÍA, 2000). In the analysis, considering the methodologies of language teaching, we tried to observe how the activities of a book that was said communicative were effectuated. As results, we observe a conceptual flaw in the elaboration of the material, a fact that we seek to describe.

KEYWORDS: Italian Language. Coursebook. Applied Linguistics.

Submetido em: 26 out. 2018
Aprovado em: 14 dez. 2018

ⁱ Professor do Instituto Federal Fluminense. Doutorando em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Letras Neolatinas e especialista em Tradução. E-mail: jeffersonpn@yahoo.com.br.

ⁱⁱ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora e mestre em Letras Neolatinas. E-mail: annitagullo@letras.ufrj.br.



Introdução

Na panaceia do ensino de línguas estrangeiras, ser “comunicativo”¹ é a obrigatoriedade esperada de todos os livros didáticos, cursos, professores e alunos. Ter um “ensino comunicativo”, voltado para as “situações reais de fala” e para a interação oral em língua estrangeira é, já há algumas décadas, o que motiva o aprendizado.

De fato, atualmente, podemos dizer que a vida do mundo globalizado em que estamos faz com que tenhamos a necessidade de interagir em língua estrangeira em diferentes situações. Principalmente agora, pelas necessidades de inserção e comunicação em uma sociedade globalizada pedem que novas maneiras de comunicação sejam empreendidas (BRYDON, 2011; SCHMITZ, 2012). As necessidades de comunicação oral (e não apenas leitura e escrita) foram, essencialmente, os motivadores de tal cenário, culminando na Abordagem Comunicativa (RICHARDS e RODGERS, 2003; ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; BORNETTO, 1998).

Entretanto, apesar de todas essas mudanças, – também motivadas pela psicolinguística, neurolinguística, psicologia e linguística aplicada, dentre outros – a efetiva implantação da Abordagem Comunicativa não foi, por assim dizer, unanimidade. Fato é que é possível encontrar em muitos materiais didáticos a predominância ainda dos métodos de ensino, condição anterior à perspectiva da Abordagem Comunicativa.

Em nosso texto, analisaremos alguns livros didáticos de italiano como língua estrangeira, de forma a verificar, a partir da apresentação que o material faz de si próprio, a configuração teórica que o orienta.

Assim, dividiremos nossa proposta em partes. Na primeira, a introdução, falaremos brevemente daquilo a que nos propusemos. Na segunda, falaremos a respeito de alguns métodos de ensino que foram populares, especialmente, entre as décadas de 50 e 90 do século XX. Na terceira, de maneira breve,

¹ Uma observação necessária: as pesquisas acadêmicas mais recentes indicam relativa “superção” da proposta comunicativa, como por exemplo nas teorias do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) e na perspectiva acional (EUROPA, 2001). Embora não desconhecamos tais pesquisas, aqui, não as utilizaremos, uma vez que nosso corpus não se identifica como sendo pertencente a nenhuma dessas teorias.

indicaremos algumas mudanças decorrentes da “virada conceitual” que, abandonando os métodos, adotou a Abordagem comunicativa como metodologia para o ensino de línguas. Na quarta, faremos a apresentação do material de nosso corpus para, na sequência, empreendermos algumas análises. Na sexta e última parte, faremos algumas considerações finais.

1 Métodos no ensino de Línguas Estrangeiras

A utilização de métodos² para o ensino de línguas foi a tônica que orientou, por séculos, a atividade (RICHARDS e RODGERS, 2003). Em meados do século XX, diferentes métodos foram elaborados, mais ou menos estruturados, mais ou menos centrados em aspectos linguísticos. Todos mantinham entre si as características de acompanharem as discussões científicas da época em que se situavam e de conterem críticas aos métodos que os antecederam. Na sub-seções a seguir, abordaremos brevemente dois desses métodos, identificando algumas de suas características principais e apontando, em seguida, algumas críticas.

1.1 O método Gramática e Tradução

Até o século XIX, o ensino de idiomas seguia os mesmos métodos de ensino que eram utilizados desde o ensino do latim. De forma geral, nesse período “o enfoque baseado no estudo do latim era considerado o caminho normal para o estudo de línguas estrangeiras na escola”³ (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 14). Até esse período, havia uma preocupação principalmente, quando não apenas, com os aspectos da gramática formal da língua, compreendendo-se aí com posição de destaque a sua morfologia e sintaxe. Estudar um idioma seria estudar a gramática dessa língua, estudar a sua organização sintática e suas características morfológicas, assim como

² Parte das discussões aqui apresentadas já foram realizadas em outros textos do autor: em Silva e Gullo (2015), Silva (2016a; 2016b; 2016c; 2017) e, especialmente, Silva (2016d). há uma apresentação mais aprofundada sobre os métodos.

³ “este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino normal para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas” (tradução nossa)

memorizar listas de palavras e fazer traduções dessas listas para correlação entre as línguas.

Sendo assim, eram comuns os exercícios de tradução de textos em língua estrangeira, em especial os textos com um “alto padrão” de uso da língua, como os literários. Falar a língua não era o objetivo inicial, e as práticas de produção oral se resumiam muitas vezes em apenas ler as frases traduzidas, de forma descontextualizada e artificial. A preocupação real concentrava-se nas habilidades de leitura e escrita, necessárias para desenvolver nos alunos uma ilustração “fiel” do sistema gramatical da língua.

Baseados nas experiências de ensino da língua latina, alguns professores iniciaram uma “adaptação” de suas práticas ao ensino de outras línguas estrangeiras modernas. Surgia então nos Estados Unidos, na metade do século XIX, o primeiro método de ensino de idiomas estruturado da forma como hoje os conhecemos: o método Gramática e Tradução⁴, que perduraria, com algumas modificações, até a metade do século seguinte.

Algumas de suas principais características definidoras são:

- Ensino da língua com o principal objetivo de ler sua literatura e beneficiar-se do desenvolvimento intelectual que resultaria desse estudo;
 - Desenvolvimento das habilidades de uso e manejo da gramática da língua estrangeira, necessária para a apreensão “perfeita” de seu conhecimento;
 - Análise detalhada de regras gramaticais para depois servirem de base para a aplicação à tradução;
 - Leitura e escrita como focos principais, com pouca ou nenhuma preocupação com as habilidades de fala ou escuta;
 - Foco no desenvolvimento de vocabulário, com constante uso de listas bilíngues de palavras;
 - Importância de dicionários e memorização de palavras;
 - Uso da língua materna dos estudantes como base de ensino;
 - Ênfase na correção gramatical, especialmente na sintaxe.
- (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 15-16, adaptado).

Portanto, esse método, com algumas modificações, constituiu-se como a base do ensino de idiomas desde o século XIX até meados da década de cinquenta do século passado. Atualmente, ainda é possível encontrá-lo em uso

⁴ Como expusemos, embora seus princípios advenham desde o ensino de latim – ou seja, anterior ao século XIX –, sua estruturação como um método, da forma como os abordamos aqui, é datada do século XIX (RICHARDS e RODGERS, 2003; MELERO ADABIA, 2000)

em algumas partes do mundo, inclusive em cursos renomados, apesar de suas muitas críticas.

Uma primeira crítica que o método recebeu foi, naturalmente, a posição primaz concedida para a gramática no ensino. A partir dessa posição, portanto, eram deixadas de lado a fala e a compreensão auditiva, dois elementos importantes para o efetivo domínio de uma língua estrangeira. Além disso, outra crítica comum era a decepção dos estudantes com o ensino, que se desmotivavam a continuar no processo. A entediante tarefa de traduzir e memorizar listas de palavras e orações passava aquém das expectativas reais de uso da língua pelos alunos.

Apesar de sua importância em determinado momento histórico e de sua atual utilização em determinados contextos, são reduzidas as pesquisas teóricas e acadêmicas que o enxergam como um objeto real de pesquisa, não procurando justificativas ou eventuais defesas para a sua utilização.

1.2 O método *Total Physical Response* (Resposta Física Total)

“A *Resposta Física Total* é um método de ensino da língua em que se coordena a fala e a ação, e se pretende ensinar a língua através da atividade física (motora)”⁵ (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 77).

Desenvolvido por James Asher, um professor de psicologia, esse método se configurava como uma junção de diferentes teorias psicológicas sobre o indivíduo: a psicologia do desenvolvimento, a teoria da aprendizagem e a psicologia humanista. A essas teorias eram ainda acrescentadas a pedagogia humanista e alguns aspectos e procedimentos do ensino de línguas.

Seus pressupostos defendiam que, assim como as crianças aprendem uma língua materna na infância, os adultos deveriam aprender uma segunda língua na fase adulta. Defendiam que as crianças eram expostas, principalmente, a ordens, às quais respondiam com respostas físicas (motoras): abrir, sentar, comer, fazer ou não fazer algo e muitas outras ordens que faziam

⁵ “La *Respuesta Física Total* es un método de enseñanza de la lengua en el que se coordina el habla con la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física (motora)” (tradução nossa).

parte da infância. Acreditavam, portanto, que dessa forma, os adultos deveriam repetir/imitar os processos pelos quais as crianças passaram para adquirir sua língua materna, como um requisito para que também eles aprendessem uma segunda língua, agora em fase adulta.

Nesse método, eram frequentes as preocupações com os aspectos afetivos e emocionais dos alunos (lembrar a base “psicológica” da formação de seu autor). O foco do ensino se dava, então, não em aspectos formais da língua (como gramática ou mesmo produção oral), mas nos movimentos lúdicos necessários para a sua realização; acreditavam que assim eliminariam o estresse de um “ensino formal”, o que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem e geraria mais sucesso.

Seu teórico, Asher, postulava que a visão “estímulo-resposta” seria capaz de oferecer os pressupostos que seriam subjacentes a uma “pedagogia de ensino de línguas”. Apoiados ainda na teoria da lateralização dos hemisférios do cérebro, identificavam atividades e ações que poderiam estimular ou dificultar o ensino de línguas, aumentando ou diminuindo o estresse e potencializando a aprendizagem.

Visto por seus autores como um método “natural” – uma vez que se “igualava” à aquisição natural das crianças –, colocava a compreensão oral como a primeira habilidade a ser desenvolvida, tal qual nas crianças. A partir dela é que, posteriormente, seria desenvolvida a habilidade de fala. Uma vez que fossem estabelecidas as bases da compreensão oral é que a fala se desenvolveria de forma natural, sem demandar esforços orientados.

A *Resposta Física Total* teve certa popularidade nos anos setenta e oitenta. Muitas críticas podem ser feitas a esse método. Em primeiro lugar, aquilo que era a base do método: a equiparação entre a língua materna na infância e a segunda língua na fase adulta. Sendo processos diferentes, envolvendo variáveis diferentes e em momentos sócio-históricos diferentes, o processo das duas línguas não pode ser visto como sendo um único processo. A bem da verdade, há muito mais diferenças entre elas do que semelhanças.

Ao mesmo tempo, esse método era mais uma orientação psicológica sobre o ensino de línguas do que efetivamente um método de ensino. Seus

usuários frequentemente o utilizavam em conjunto a outros métodos, na tentativa de suprir as lacunas existentes.

1.3 O ensino de idiomas baseado em competências

A maior parte dos métodos criados para o ensino de idiomas tinha como base a compreensão oral/escrita da língua para o aprendizado. Supunha-se com eles que, melhorando os métodos, as atividades e as estratégias, melhorar-se-ia também o aprendizado em si, tornando-o mais eficaz.

O ensino de idiomas baseado em competências, por sua vez, supunha que o que deveria ser privilegiado no ensino eram os resultados do processo e o desenvolvimento das habilidades produtivas de fala e escrita por si mesmas. Na busca do método perfeito, era necessário não apenas mudar as técnicas empregadas, mas, principalmente, o olhar que as empregava e as formulava.

Nesse método, portanto, a centralidade dos esforços incidia nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, sem uma preocupação sistemática com a forma como eles foram conduzidos. Pensava-se que o ensino deveria priorizar a competência linguística dos falantes, isso é, a sua capacidade de utilizar a língua de forma produtiva em diferentes situações (ainda não se defendia a ideia de “contexto”).

Pela primeira vez, portanto, o ensino de idiomas via mudar o centro de sua significação. Os cursos baseados nesse método eram formulados em função das habilidades que, ao fim do curso, acreditava-se que os alunos deveriam possuir. Baseava-se no resultado do aprendizado; a partir dele eram projetadas as atividades, os exercícios e a condução das aulas. Centrado nos anos oitenta e noventa, seus pressupostos foram amplamente aceitos pela comunidade científica, chegando a ser inclusive um programa governamental de ensino para os estrangeiro e refugiados nos Estados Unidos. Como observam Richards e Rodgers (2003, p. 142), tendo como base uma perspectiva funcional e interativa de língua, foi bastante utilizado em um contexto de ensino de *English as a Second Language* (ESL)⁶.

⁶ Inglês como segunda língua (tradução nossa)

Um dos pontos problemáticos desse método era a própria definição daquilo que deveria ser feito para que fossem alcançados os objetivos estipulados. Ainda que o método não propusesse para si a ideia de “indicar” o caminho (quando a própria noção de método já pressupõe um caminho a ser seguido), era necessário explicitar as ações que deveriam ser realizadas. Sem definir exatamente o que fazer mas apenas em que lugar chegar, eram comuns as imprecisões e afastamentos metodológicos, numa espécie de permissividade que colocava em risco a concretização de seus preceitos. A esse respeito, era comum, por exemplo entender que

as competências se compõem de uma descrição das destrezas, conhecimentos, atitudes e comportamentos essenciais que se requerem para a execução eficaz de uma tarefa ou atividade no mundo real. Essas atividades podem guardar relação com qualquer esfera da vida, embora em sua forma típica tenham se vinculado ao campo do trabalho e à sobrevivência social em um ambiente novo. (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 144)⁷

Sendo assim, era igualmente comum que, ao fim dos cursos, os alunos possuíssem conhecimentos bastante diferenciados, embora colocados numa mesma posição em relação aos seus conhecimentos linguísticos. Não havia um planejamento eficiente dos cursos e dos conteúdos a serem trabalhados; na realidade, qualquer avaliação, crítica ou discussão só era efetuada ao fim dos cursos, o que não permitia, por exemplo, um diagnóstico intermediário que pudesse reorganizar o direcionamento do ensino. De caráter reducionista, a supervalorização apenas dos resultados do ensino coloca em xeque o próprio ensino.

Por adequação ao nosso espaço de discussão, não abordaremos outros métodos relevantes para o ensino de idiomas. Citamos, a título de exemplificação, o método gramática e tradução, o método direto, o método áudio-linguístico e o método língua total. Todos métodos que tiveram a sua

⁷ “Las competencias se componen de una descripción de las destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos esenciales que se requieren para la ejecución eficaz de una tarea o actividad del mundo real. Estas actividades pueden guardar relación con cualquier esfera de la vida, aunque en su forma típica se han vinculado al terreno del trabajo y a la supervivencia social en un entorno nuevo. (tradução nossa)

importância histórica e que figuraram momentaneamente como os principais métodos de ensino de sua época.

Dessa forma, diferentes métodos foram elaborados no decorrer do século XX, sendo sempre uma resposta metodológica ao momento sócio-histórico e científico de sua época. Ainda assim, os métodos demonstravam ser ineficientes para o ensino por vários motivos, como discutido brevemente acima. É desse contexto que surge a Abordagem Comunicativa, buscando superar as dificuldades dos métodos a partir de uma premissa epistemológica que os prescindia. No bojo dessa mudança, vieram os livros didáticos que se autointitulam “comunicativos”, afirmando estarem inseridos num contexto da Abordagem Comunicativa.

2 A abordagem comunicativa

“O ensino comunicativo da língua marca o começo de uma grande mudança de paradigma no ensino de idiomas no século XX, uma mudança cujas repercussões se seguem sentindo até hoje”⁸ (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 151). Foi a partir de, aproximadamente, a década de setenta⁹, que essa mudança de enfoque para o ensino de línguas começou a estruturar-se e afirmar-se. Com ela, muitas mudanças vieram e foram realizadas, numa virada significativa na forma como se entendia e como se efetivava o ensino de línguas estrangeiras pelo mundo.

Como abordado na seção anterior, muitos foram os métodos de ensino elaborados entre os séculos XIX e XX. Apesar de por vezes serem bem diferenciados entre si, ainda assim eles mantinham em comum o fato de dar pouca ou nenhuma atenção aos aspectos funcionais e comunicativos da língua. As necessidades linguísticas do momento indicavam que era preciso um estudo em que se focasse não mais as estruturas da língua, mas a sua competência comunicativa e seus aspectos nocionais. Era a emergência *“de um ensino de*

⁸ “La enseñanza comunicativa de la Lengua (ECL) marca el comienzo de un gran cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, un cambio cuyas repercusiones se siguen sintiendo todavía hoy” (tradução nossa)

⁹ Wilkins (1972), na Inglaterra, já expressava alguns indícios de uma teoria funcionalista para o ensino, que seria a base para o desenvolvimento futuro da Abordagem Comunicativa.

línguas à altura das novas necessidades” (MARTINEZ, 2009, p. 65). Martinez (2009) vai ainda nos mostrar que ela surge, principalmente, de um contexto europeu¹⁰ de busca de um ensino que oferecesse as respostas para os questionamentos e necessidades da época – da identificação de necessidades didáticas, linguísticas e teórico-práticas.

A partir de então, com a mudança de uma condição de “métodos” para uma de “abordagens”, era necessário ainda definir com clareza como efetivar as mudanças iniciadas. Segundo Almeida Filho (2007, p. 78)

É importante discutir o conceito de abordagem, porque toda a operação de ensino de uma língua-alvo fica sob sua influência. Assim, pode-se depreender de que maneiras mais específicas uma abordagem (como a abordagem comunicativa, por exemplo) produz rumos e ações como a confecção de livros didáticos, em uma operação de ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, mudanças implicarão o ensino de forma a incluir os aspectos nocionais e contextuais no processo. As atividades propostas para as aulas, deveriam considerar outros aspectos, até então negligenciados. Martinez (2009, p. 68) considera a esse respeito que

“Isso nos leva a evocar o exemplo do léxico. Sem simplificar em excesso, digamos que o aprendiz geralmente trabalhe a partir de listas de palavras que ele tem de memorizar. O reagrupamento dessas palavras por temas e em uma apresentação adequada constituiria um progresso. A partir disso, passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (noções, funções) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas”.

Por fim, Martinez (2009, p. 69-70) vai apresentar o que ele chama de “linhas de força” da Abordagem Comunicativa, dizendo que ela se caracteriza, *a priori*, por conter quatro características:

- a) Uma “retomada do sentido”, com uma gramática nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido e avanços mais flexíveis;
- b) Uma “pedagogia menos repetitiva”, com menos exercícios formais em proveito de exercícios de comunicação real ou simulada

¹⁰ Embora os principais linguístas nesse momento fossem europeus (britânicos, mais especificamente), serão igualmente importantes as contribuições de sociolinguístas americanos (especialmente as de Hymes). Terão também grande importância os estudos dos filósofos da linguagem americanos, como Austin e Searle, desenvolvedores da Teoria dos atos da fala.



muito mais interativos, porque é comunicando que aprendemos a comunicar;

c) A “centralização no aprendiz”, quando o aluno é o agente principal de sua aprendizagem e o sujeito ativo e comprometido da comunicação;

d) Aspectos sociais e pragmáticos da comunicação inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer que é diretamente tomado como “objetivo” da aula.

Esses seriam, por assim dizer, os pressupostos mais básicos de uma ideia de abordagem, ainda num plano mais inicial. A partir dessa “virada conceitual” que modifica o entendimento de um ensino baseado em métodos para um ensino pautado por pressupostos é que surgirá a Abordagem Comunicativa. Segundo Richards (2006, p. 2,3):

Pode-se entender o ECLE [Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras] como um conjunto de princípios aplicados às metas de ensino de línguas estrangeiras, como a forma pela qual os alunos aprendem um idioma, os tipos de atividades em sala de aula que facilitam o aprendizado e os papéis desempenhados pelos professores e alunos em uma sala de aula, estabelecendo como meta o ensino da competência comunicativa (...), utilizando a linguagem para uma comunicação significativa.

As discussões e mudanças que podem ser consideradas origens de uma posição teórica que resultariam na Abordagem Comunicativa podem ser vistas já desde o fim da década de setenta, principalmente na Inglaterra. A insatisfação com o método vigente (situacional) era grande e diversos linguistas aplicados (mas também outros cientistas, de diferentes áreas) discutiam formas de repensar o ensino de línguas que fossem efetivamente novas e relevantes. Melero Abadia vai contextualizar afirmando que:

Na Grã-Bretanha, no final da década de sessenta, os linguistas que trabalhavam no campo da linguística aplicada começaram também a colocar em dúvida as hipóteses sobre as quais se baseava o ensino situacional. A análise contrastiva tampouco poderia resolver muitas das dificuldades que existiam na aprendizagem de uma língua. A tudo isto há de se somar a desilusão que ia crescendo entre os/as docentes, originada pela baixa motivação dos/as estudantes, que não eram capazes de falar nem de compreender a língua que aprendiam” (MELERO ABADIA, 2000, p. 86)¹¹

¹¹ En Gran Bretaña, a finales de los años sesenta, los linguistas que trabajaban en el campo de la lingüística aplicada comenzaron también a poner en duda las hipótesis sobre las que se basaba el Enfoque Situacional. El análisis contrastivo tampoco podía resolver muchas de las dificultades que existían en el aprendizaje de una lengua extranjera. A todo esto hay que



Se por um lado Chomsky e sua Teoria Gerativista, defendendo o caráter estrutural da língua, não era capaz de demonstrar como a língua se sustentaria num contexto de ensino de línguas estrangeiras nem como abarcaria as características de criatividade e singularidade das línguas e falantes, por outro os linguistas aplicados identificavam que o caráter funcional e comunicativo da língua igualmente não era considerado. Via-se a necessidade de considerar a língua não como um simples conjunto de estruturas, mas a partir de sua funcionalidade e capacidade comunicativa.

Assim, tendo como base trabalhos da linguística aplicada de tradição inglesa, de sociolinguistas americanos e da filosofia americana e europeia, bem como da educação, da neurociência e da psicolinguística (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 153 e 154), começavam a surgir os primeiros traços de uma Abordagem Comunicativa – em oposição e um conceito de método – que pretendia *“fazer da competência comunicativa a meta final do ensino de línguas e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, a partir da interdependência da língua e da comunicação”*¹² (RICHARDS e RODGERS, 2003, p. 155).

Foi efetivamente a partir da influência de outras áreas da ciência e do fortalecimento da linguística – e da linguística aplicada, em especial – que as bases para a Abordagem Comunicativa puderam ser construídas, de forma a, já desde sua criação, ser vista e definida como sendo interdisciplinar, relacionando-se simultaneamente com outras ciências diversas e não apenas aquelas que se ocupavam estritamente com a linguagem.

Como exposto, conciliar os métodos que eram utilizados até meados do século XX com a Abordagem Comunicativa é uma tarefa que, epistemologicamente, não pode ser realizada, pelos próprios princípios que norteiam as duas teorias. Portanto, ao menos em teoria, um material comunicativo não poderia ser construído tendo como suporte nenhum dos

sumarle la desilusión que iba creciendo entre las/os docentes, originada por la baja motivación de las/ao estudiantes, que no eran capaces de hablar ni de comprender la lengua que aprendían” (Tradução nossa)

¹² “hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación.” (tradução nossa)

métodos de ensino. A análise de nosso corpus, entretanto, nos mostrará o contrário.

3 O material trabalhado: descrição e análise

Aqui, descreverem o material que utilizamos para a investigação que aqui expomos.

3.1 Chiaro! A1

Figura 1 – Capa do livro Chiaro! A1



Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

Editado pela *Alma Edizioni*, situada em Firenze, em 2010, o livro (figura 1) foi elaborado por Giulia de Savorgnani e Beatrice Bergero¹³. Tem como *consulenti* – consultores – Anna Barbierato, Rita Cagiano, Myrian Fischer Callus, Maria Grazia, Amerio Klostermann, Anna Mandelli, Danila Piotti e Tiziana Raimondo. Ganham destaque também os nomes de Ciro Massimo Naddeo e Carlo Guastalla, importantes pesquisadores e autores de livros didáticos, como consultores científicos da editora e da obra em questão. A direção do projeto da editora é feita por Giovanna Rizzo. O livro é composto por 216 páginas, contendo ainda um apêndice com uma *tabela verbi* (tabela de verbos) e algumas explicações gramaticais resumidas e agrupadas, para facilitar o acesso. O livro possui ainda um CD-áudio/CD-Rom que o acompanha, onde estão contidas as gravações em áudio das lições e algumas outras informações extras, atividades

¹³ O livro indica que à primeira coube a elaboração das *lezioni* e da *grammatica* e à segunda a do *eserciziaro* e das *unità di ripasso*

e outras funcionalidades acessíveis pelo computador. Há a indicação, ainda, de que o material é uma publicação aprovada pela PLIDA – Sociedade Dante Alighieri¹⁴.

O material é estruturado em dez unidades didáticas (UD), sendo essas compostas por seis partes¹⁵. A seguir, indicamos aquelas mais relevantes para nossas análises:

3.1.1 Obiettivi (*objetivos*)

Aqui há uma explicação dos objetivos que essa UD pretende atingir com suas atividades, de acordo com a sua *situazione comunicativa*. Ao final da lição, espera-se que os objetivos listados sejam aprendidos pelos alunos. São citados objetivos como “contar atividades e eventos”, “falar de esportes e outras atividades”, “apresentar-se e saudar pessoas”, “pedir e pagar em um restaurante” e “reservar uma mesa em um restaurante”. Em outras palavras, há aqui uma exemplificação daquelas ações (ou competências) que, espera-se, os alunos aprendam nas respectivas UD – de acordo com o tema geral de cada uma das unidades.

3.1.2 Competenze pragmatiche (*Competências pragmáticas*)

De forma bastante próxima aos *obiettivi*, essa seção da unidade se propõe a indicar as competências pragmáticas que serão exercitadas em cada uma das unidades – embora aqui, não haja uma estrita correlação entre o tema da unidade e as competências exercitadas (como há nos objetivos). Assim, são esperadas dos alunos ações que variam de “preencher um formulário com dados pessoais”, “escrever um breve post sobre um fim de semana na internet” a “fazer uma sondagem sobre as preferências e hábitos dos colegas de classe” e “preparar uma lista com os telefones dos colegas de classe”. Ou seja, aqui, há o exercício de atividades que vão desde as necessárias para o uso em classe

¹⁴ www.plida.it – acesso em 04/02/2018 às 15:51h

¹⁵ A referência das partes das unidades e as descrições de cada seção foram retiradas do índice do livro, nas páginas 4 – 7.

(como a competência de “fazer perguntas em sala de aula”) até aquelas necessárias para o uso da língua em uma situação-modelo (como “escolher um restaurante para um jantar acompanhado”).

3.1.3 Come impari? (*Como se aprende?*)

Por fim, cada UD é finalizada com uma indicação de como os alunos podem/devem aprender naquela unidade, numa espécie de indicação de estratégias de aprendizado. São oferecidas reflexões ou dicas, de forma a auxiliar os alunos em seus estudos. Indicam-se dicas como “deduzir o significado de palavras desconhecidas”, “aprender o léxico” e “atentar para a comunicação não-verbal”, bem como são feitas perguntas para reflexão do tipo “quais sentidos te ajudam mais a aprender italiano?” ou “qual o seu estilo de aprendizado?”.

Na descrição do livro encontrada no site da editora¹⁶, há ainda a indicação de que o material se completa com:

- Uma área web, com textos, exercícios e *quiz* interativos, glossários, atividades extras, jogos e muitos outros materiais em contínua atualização
- Um CD-Rom com os trechos em áudio e os exercícios para a auto-aprendizagem
- Um CD-áudio com os áudios das lições e para as atividades em sala¹⁷

Por fim, há a informação no site de que existe ainda um *guida dell'insegnante*, disponível gratuitamente para *download*, que contém as indicações para os professores sobre o que fazer em cada atividade, com instruções detalhadas acerca de seu desenvolvimento e que auxiliam o desenvolvimento das aulas em si. Há, ainda, as transcrições dos áudios e um gabarito para as atividades e exercícios propostos.

¹⁶ <http://bit.ly/1Qbf21G>. Acesso em 05 fev. 2018.

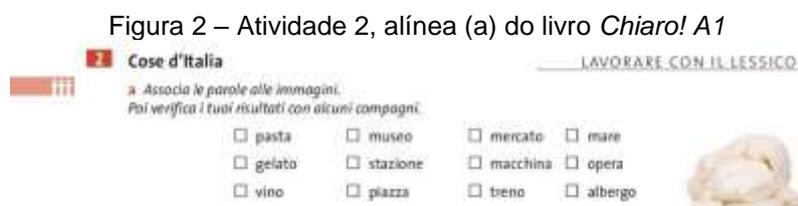
¹⁷ un'AREA WEB con test, esercizi e quiz interattivi, glossari, attività extra, giochi e molto altro materiale in continuo aggiornamento / un CD ROM con i brani audio e gli esercizi per l'autoapprendimento / un CD audio con i brani di ascolto per le attività in classe / Inoltre è prevista una guida per l'insegnante scaricabile gratuitamente in pdf, con le istruzioni dettagliate per svolgere le lezioni, le trascrizioni dei brani audio e le soluzioni delle attività. (tradução nossa)

Como é possível perceber, o detalhamento das partes que compõem cada UD, em *Chiaro! A1*, são os mesmos detalhamentos de uma metodologia de ensino de línguas baseado em competências. Cada um dos objetivos, cada uma das competências pragmáticas ou da maneira como o aluno deve aprender são, por fim, faces diferentes de uma mesma moeda: a que compreende o ensino a partir do aprendizado de determinadas competências.

4 Análises

Aqui, faremos alguns paralelos entre a teoria que utilizamos e os materiais que analisamos, indicando de que maneira eles se relacionam ou não. Para tanto, optamos por observar apenas a primeira unidade dos materiais, tanto para mantermos nossa adequação ao espaço de discussão quanto por entendermos que a primeira unidade é a apresentação de um material.

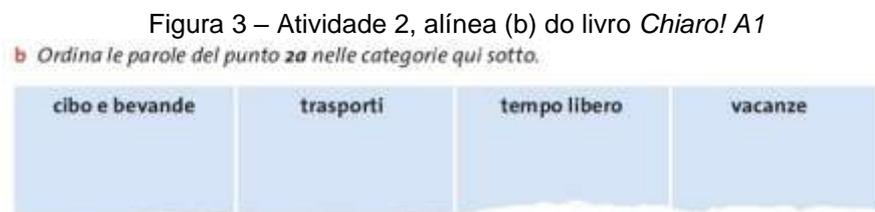
Começando pelo livro *Chiaro! A1*, vejamos a atividade 2. Logo no início da unidade, a atividade (alínea [a], figura 2), há a indicação de que ela seja uma que deve “trabalhar com o léxico”. É proposto que os alunos associem uma lista de palavras a uma lista de imagens, fazendo referências a “coisas da Itália”, como vinho, massa, ópera e museu – áreas em que, de fato, a Itália se destaca e é reconhecida mundialmente: cultura e culinária. É apresentada ainda a imagem de um mercado, de um trem e de uma estação – elementos facilmente encontráveis em qualquer outro país e que não representam, necessariamente, “coisas da Itália” – como o nome da atividade sugere.



Fonte: Savognani e Bergero (2010).

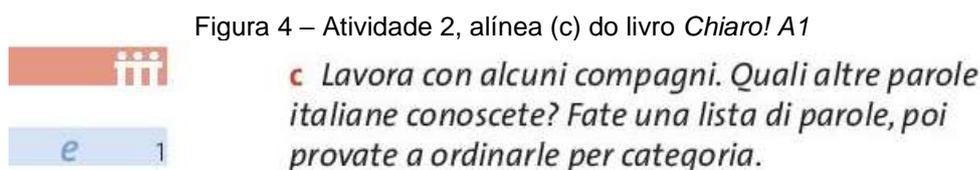
Já na alínea (b) (figura 3), a ação deve ser dividir as palavras da seção (a) em quatro colunas diferentes: comida e bebida, transportes, tempo livre e férias. Para os alunos, diferenciar o que é possível fazer no tempo livre e nas férias pode ser uma tarefa difícil, uma vez que “ir à praia” pode ser uma tarefa a

ser realizada tanto nas férias como em um tempo livre, bem como visitar um museu, por exemplo.



Fonte: Savognani e Bergero (2010).

Por fim, na alínea (c) (figura 4), os alunos devem escolher um colega de classe e discutir entre si quais outras palavras italianas conhecem, fazendo uma lista e organizando-as por categoria.



Fonte: Savognani e Bergero (2010).

Identificamos aqui que as atividades propostas não podem ser ditas como sendo pertencentes a uma AC, já que elas representariam apenas uma recordação de palavras de forma descontextualizada, com uma posterior divisão delas em grupos. Da forma como é exposta, a atividade se assemelha ao Método Gramática e Tradução (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 13-16). Recordamos as palavras de Martinez (2009, p. 68), para quem

isso nos leva a evocar o exemplo do léxico. Sem simplificar em excesso, digamos que o aprendiz geralmente trabalhe a partir de listas de palavras que ele tem de memorizar. O reagrupamento dessas palavras por temas e em uma apresentação adequada constituiria um progresso. A partir disso, passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (noções, funções) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas.

A atividade descrita termina exatamente antes de onde deveria começar: uma abordagem que integrasse os alunos e as habilidades necessárias para

utilizar a língua de forma nocional em uma cena enunciativa (MAINGUENEAU, 2002).

Tomemos ainda a atividade 5 (figura 5). Nela, é proposto na parte (a) que os alunos retornem à atividade 3(b) e busquem as expressões que poderiam ser usadas para saudar alguém de dia e de noite, quando se chega e quando se vai embora, completando uma tabela que é oferecida. Em seguida, na parte (b), pergunta-se se os alunos conhecem outras expressões, convidando-os a, em caso positivo, inserirem as expressões na tabela. Na parte (c), eles devem se movimentar pela sala de aula, saudar os companheiros “de curso” e se apresentar.

Figura 5 – Atividade 5, alíneas (a), (b) e (c) do livro *Chiaro! A1*

5 I saluti

LAVORARE CON IL LESSICO

a Nei dialoghi del punto 3b, cerca le espressioni usate per salutare qualcuno di giorno o di sera e prima di andare via. Poi inserisci le espressioni nella tabella.

b Conosci altre espressioni per salutare qualcuno? Se sì, inseriscile nella tabella.

c Fai amicizia! In giro per la classe, saluta i compagni di corso e presentati.

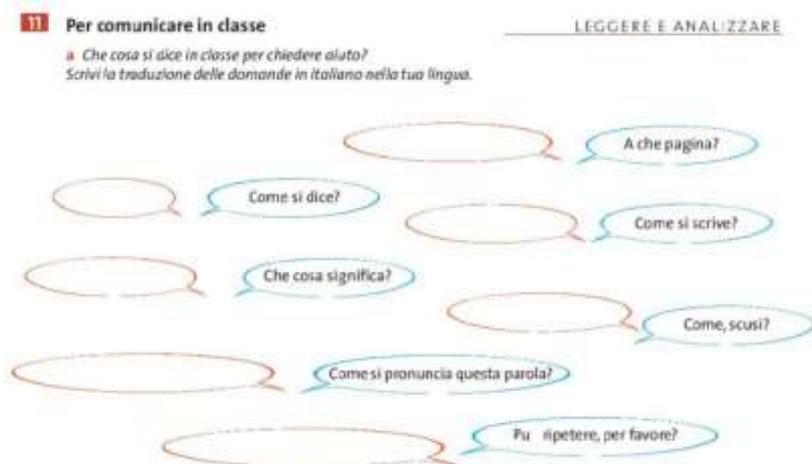
	per salutare quando arrivo	per salutare quando vado via
		
		

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

No exemplo, como exposto em sua página na internet, a indicação de um curso “orientado à ação” se materializa em uma atividade em que os alunos devem se movimentar para exercitar o que aprenderam – características fortemente marcadas como sendo do método *Total Physical Response* (Resposta Física Total) (RICHARDS; RODGERS, 2003; p. 77).

Para a atividade 11 (figura 6), a proposta (a) é que os alunos repitam as frases que podem ser utilizadas para se comunicar em sala de aula, com um espaço ao lado para que o aluno escreva a tradução dessas frases. Em seguida, precisam ler as frases para o professor (b).

Figura 6 – Atividade 11, alínea (a) do livro *Chiaro! A1*



Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

Como já abordamos em análise anterior, uma das características do método Gramática e Tradução (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 15-16) era a elaboração de listas bilíngues de palavras e expressões, que depois poderiam ser utilizadas. Aqui, como na utilização do método no século XX, não há um contexto, não há uma explicação e nem há um exemplo de quando seria possível utilizar cada frase. Nenhum contexto é apresentado¹⁸ e nenhum trabalho com a funcionalidade da língua é feito, cabendo ao aluno apenas memorizar a frase e sua tradução para utilizar em outro momento – que, entretanto, não é exemplificado. De maneira contrária, na AC, os alunos são estimulados a entenderem o sentido das palavras e expressões e a sua utilização no próprio contexto, já que em situações diferentes as mesmas podem ter sentidos diferentes.

Nem mesmo a proposta da alínea (b) (figura 7) de pedir que os alunos façam quatro perguntas ao professor pode ser vista como sendo coerente com a AC. Não se recria nenhuma situação-modelo de uso da língua, nem são indicados possíveis contextos em que as perguntas teriam sentido. Apenas há a necessidade de leitura das frases – o que, *a priori*, não pressupõe nenhuma interação oral entre os falantes.

¹⁸ Entretanto, alguns autores defenderão que a própria sala de aula pode ser definida como o contexto da atividade.

Figura 7 – Atividade 11, alínea (b) do livro *Chiaro! A1*



Fonte: Savorgnani e Bergero (2010).

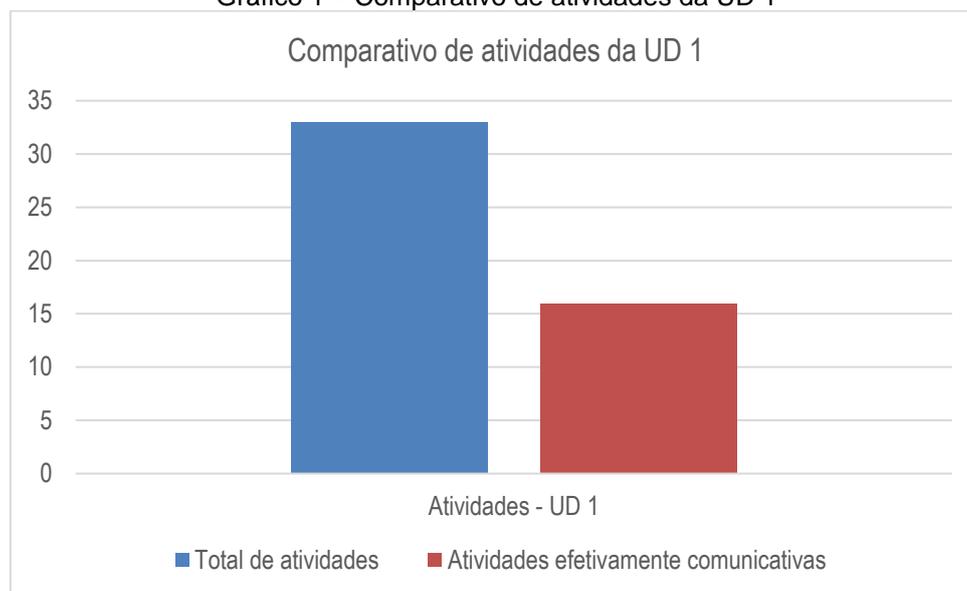
As atividades acima demonstram como, de fato, o livro não possui uma fundamentação sólida nas premissas da Abordagem Comunicativa, mas como ainda está inserida numa ideia de métodos. Uma análise mais prolongada do material traria diversos outros exemplos como os dois citados. Por motivos óbvios do tamanho de nosso texto, nos reservamos ao limite de duas atividades.

Considerações finais

Para além das análises individuais que fizemos anteriormente, convém ainda observar uma análise quantitativa das atividades, o que nos permite ter uma visão a partir de outro prisma. Foi o que realizamos, de maneira mais aprofundada em Silva (2016d), ocasião em que foi possível analisar não apenas o livro *Chiaro A1!*, mas outros dois materiais.

O gráfico a seguir, retirado de Silva (2016) nos traz a indicação de quantas atividades a unidade possui que podem ser descritas como efetivamente pertencentes a uma AC e o quantitativo geral de atividades que compõem a UD. Note-se que agrupamos aqui as atividades que, mesmo recebendo críticas quanto a sua proposição, são ditas como sendo “comunicativas”.

Gráfico 1 – Comparativo de atividades da UD 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Para o cálculo do número geral de atividades, consideramos as possíveis subdivisões existentes – como as da atividade 1, que possui três subdivisões.

Como podemos ver, o número de atividades que se adequam aos pressupostos comunicativos assumidos pelo livro representam, em números exatos, apenas 48,48% do total de atividades que são indicadas para a UD (16 em 33).

Isso representa, em outras palavras, que o LD possui apenas 48,48% de atividades condizentes com uma forma de ensino através da qual ele se define.

Ainda em outras palavras, isso quer dizer que, em uma análise aprofundada, o livro não cumpre nem mesmo 50% daquilo que ele se dispôs a fazer metodologicamente. Para ser exato, não cumpre 51,52% das propostas didático-pedagógicas que assume para si, apresentando uma confusão na concepção teórica que o orienta.

Ou, se preferirmos, as análises nos indicam que, de uma forma geral, não é possível identificar no LD em questão uma configuração que o defina como tendo um “ensino comunicativo”. Em verdade, há mais elementos de diferentes metodologias do que de uma Abordagem Comunicativa

Tal resultado ilustra os problemas identificados em algumas atividades, que não possuíam características comunicativas – à revelia de assim se identificarem. Por fim, demonstra como a “concepção comunicativa” do material

é falha, seja no plano conceitual, seja no didático-pedagógico. Todas essas falhas são um indicativo evidente de que, em sua utilização, os alunos terão problemas em identificar com clareza as propostas e a coerência das atividades propostas pelo livro, de forma a entendermos que, em última instância, o próprio aprendizado em si possa ser prejudicado, uma vez que se orienta por premissas confusas, falhas e/ou inverdades.

De fato, aqui demonstramos a incoerência de algumas das atividades propostas no material analisado. O que aqui demonstramos é um recorte da análise realizada em Silva (2016), expressa no gráfico anterior. Sem a pretensão exaustiva de apresentar todas as atividades descritas pelo gráfico – o que foi feito na referência indicada –, nosso recorte objetivou uma leitura mais individualizada de um cenário mais amplo.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. *Linguística aplicada: ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.
- BERGERO, Beatrice; SAVORGNANI, Giulia de. *Chiaro A1! corso di italiano*. Firenze: Alma Edizione, 2010.
- BORNETTO, Carlo Serra. *C'era una volta il metodo: tentenze attuali della didattica delle lingua straniere*. Roma: Carocci Editore, 1998.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. In: MACIEL, R.; ARAUJO, V. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.
- EUROPA. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FERNANDÉZ, Gretel E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coerentes em la enseñanza de español lengua extranjera. In: *Coleção Explorando o Ensino*. vol. 16 – Espanhol. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUASTALLA, C.; NADDEO, C. M. *Domani 1: autoentrevista*. Firenze: Alma Edizioni, 2010. Disponível em: http://almaedizioni.it/media/upload/file-risorse/didattica/d1-autoentrevista_agli_autori.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

GUASTALLA, C.; NADDEO, C. M. *Domani 1: curso de língua e cultura italiana*. Firenze: Alma Edizione, 2010.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press. England, 1986.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LITTLEWOOD, William T. *Communicative language teaching*. Cambridge University Press. New York, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas; São Paulo: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International, 1988.

RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas*. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SCHMITZ, J. To ELF or not ELF?" (English as lingua franca): That's the question for Applied Linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SILVA, Jefferson E. do N. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de Língua Italiana. *Cadernos neolatinos*, v. 1, p. 60-71, 2016a.

SILVA, Jefferson E. do N. Análise e crítica de livros didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, metodologia e abordagem comunicativa em perspectiva. In: COLÓQUIO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS NEOLATINAS, 16., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* vol. 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016b, p. 110-117.

SILVA, Jefferson E. do N. Livros didáticos de italiano para estrangeiros: critérios de avaliação e possíveis impactos para o ensino. In: GULLO, Annitta; RODRIGUES, Luiz Carlos. (org.). *Ensinando e aprendendo línguas neolatinas*. vol. 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016c, p. 1-13.

SILVA, Jefferson E. do N. Análise e crítica de materiais didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, e abordagem comunicativa em perspectiva. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016d.

SILVA, Jefferson E. do N.; GULLO, Annita. A produção oral em um livro didático de italiano para estrangeiros. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 12, n. 4, p. 966-982, 2015.