

REFLEXÕES SOBRE LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

*Eleticia Elza Carneiro Podolak Strukoski**

*Lidia Stutz***

RESUMO: Este estudo qualitativo de caráter documental tem o objetivo de realizar uma reflexão sobre um material didático de português sob duas óticas: uma como manual didático para português como língua estrangeira (PLE) e outra sob o viés dos gêneros textuais da Escola de Genebra. Buscamos por meio de critérios de ensino para PLE (BATISTA; ALARCON, 2012) e de dimensões ensináveis do gênero contos maravilhosos (QUEROZ, 2016) analisar um capítulo do livro *Língua Portuguesa* (2014), utilizado em um contexto de ensino de PLE em um programa de imersão em língua portuguesa no estado de Utah, Estados Unidos. Os resultados evidenciam que material produzido para contexto brasileiro foi adaptado para o contexto de PLE e que apresenta dimensões apenas de forma implícita sobre as sequências narrativas do gênero – foco da unidade bem como necessita abordar de forma mais ampla as questões culturais e sociais brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português para estrangeiros; Interacionismo sociodiscursivo; Livro didático.

Introdução

Desde o início da década de 90, há uma crescente movimentação pela internacionalização do português brasileiro, a qual se dá, principalmente, por motivos econômicos. Por essa razão, o ensino de português como língua estrangeira (PLE) tem crescido nas

* Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

últimas décadas, dentro e fora do Brasil tanto em elaboração de materiais didáticos e como na implementação de cursos específicos a essa modalidade de ensino. Contudo, ainda são poucos estudos que se dedicam à análise de livros didáticos (LD) usados para fins de ensino de PLE. A análise de LD é de fundamental importância, visto que esse tipo de material é usado em larga escala no Brasil (CORACINI, 1999) e é um instrumento para realizar operações psíquicas valioso no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa ocorreu em contexto internacional, no qual o PLE é ensinado dentro da modalidade de imersão em língua estrangeira, no estado de Utah, Estados Unidos. Tal programa de imersão é fruto de uma parceria do estado do Paraná com o estado americano de Utah, em um acordo para o intercâmbio de professores de PLE. O interesse dos americanos, contexto dessa pesquisa, pelo PLE se dá por diversos fatores, em especial econômicos, sociais e religiosos. Nesse sentido, a análise de LD utilizado em programas dessa natureza é de fundamental importância, uma vez que o professor não é mero executor das atividades do livro, mas deve refletir sobre ele, conhecer a metodologia e aportes teóricos que o formam, para que haja, de fato, a implementação da proposta de imersão sob a qual o livro se estrutura.

O PLE se dá por diferentes enfoques. Seja em uma perspectiva de lusofonia (o português usado nos diversos territórios), português como língua de herança, como língua de acolhimento, entre outros. Quaisquer que sejam os enfoques, a caminhada histórica pelo desenvolvimento do ensino de PLE inicia-se ainda na colonização, com o ensino do português aos povos nativos que viviam no território brasileiro. Na década de 30, houve a necessidade do ensino de português aos imigrantes europeus, iniciando-se os primeiros cursos de PLE. Contudo, foi apenas a partir da década de 90 que os esforços para a gramaticalização do português brasileiro, em conjunto com a internacionalização da língua, impulsionaram os estudos aos estudos e elaboração de materiais didáticos específicos de PLE.

Um dos pontos de principal importância no ensino de PLE é a interação entre pares. Nesse sentido, para a análise do LD, lançaremos mão da corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a ciência do humano (BRONCKART, 2006), que coloca o fator social como fundamental no desenvolvimento humano, sobretudo no que se refere ao papel da comunicação (linguagem e instrumentos semióticos) nesse desenvolvimento. De acordo com o ISD, todas as atividades linguageiras resultam em gêneros textuais, os quais são enunciados relativamente estáveis que cumprem um propósito comunicativo dentro desses contextos. Nossa análise se dará sob a ótica das dimensões ensináveis de um gênero textual.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o capítulo 13, chamado “As palavras são maravilhosas” do livro *Língua Portuguesa*, cujo gênero textual base é “contos maravilhosos”. O livro é de português como língua materna (PLM_ usado em contexto PLE.

Como perguntas de pesquisa, apresentamos:

- a) Que atividades do capítulo contemplam a dimensão ensinável “sequência narrativa”?
- b) Quais elementos específicos do ensino de PLE são abordados por essas atividades?

Para responder essas perguntas dividimos este artigo em: fundamentação teórica – PLE e ISD; metodologia – contexto da pesquisa; análise de dados e considerações finais.

Fundamentação Teórica

Diferentes enfoques do português como língua estrangeira – PLE

Lusofonia

O conceito de lusofonia, compreendido em seu sentido geopolítico, relaciona-se aos países cuja língua oficial é o português e aqui “cabem todos os lusófonos, isto é, os que usam a língua portuguesa, independentemente do lugar.” (CRISTÓVÃO, 2008, p. 26 *apud* CARBALLIDO, 2014, p 22). Contudo, o termo também apresenta um conceito de caráter ideológico, que trata dos diferentes territórios falantes da língua portuguesa em seu trabalho

de expandir e desenvolver a língua dentro de seus contextos econômicos e políticos, com diferentes motivações. Esses conceitos ainda passam por fortes questões históricas com cargas pós-colonialistas, como o sentimento de posse da língua pelos cidadãos portugueses, o que torna difícil a expansão da língua em caráter internacional. Contra esse conceito, Carballido (2014, p. 24) afirma que a lusofonia “[...] seria o espaço onde todos os que falamos português tenhamos um lugar interdependente, porque uma língua, a língua portuguesa, não transmite apenas uma cultura, mas veicula várias culturas em diferentes direções”.

Assim, dentro do contexto de PLE, ainda há muitas dúvidas sobre como abordar o conceito e as diferentes ideais que permeiam a lusofonia nas aulas de PLE. Carballido (2014) traz uma reflexão a respeito dessa questão; o autor disserta, principalmente, a respeito dos livros didáticos (LD) que afirmam abordar o conceito de lusofonia – alguns o fazem de forma a colocar os países lusófonos como ex-colônias de Portugal, fortalecendo o aspecto pós-colonialista já exposto anteriormente; outros colocam o português em comparação de importância com outras línguas e outros ignoram completamente as diferenças das realidades da língua portuguesa dentro de cada território nos quais ela é falada. Todas essas questões dificultam uma abordagem pedagógica e ideológica que, de fato, traga a lusofonia a partir do conceito sociocultural que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas considera fundamental: “[...] o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É [...] suficientemente importante para merecer uma atenção especial [...]”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 148, *apud* Carballido, 2014, p. 26).

Em suma, de acordo com os autores aqui apresentados, a abordagem da lusofonia que se deseja, deve ser aquela que traz ao aluno à realidade da própria dificuldade de compreensão dos conceitos complexos que envolvem a lusofonia, de cunho ideológico ou geopolítico. O professor deve, sempre levando em consideração o nível, série e faixa etária dos alunos, trazer com naturalidade as questões transnacionais, isto é, que saiam do contexto territorial no qual se ensina a língua e possa passar por todos os territórios lusófonos,

possibilitando a compreensão e conhecimento sócio-histórico da língua portuguesa e dos países que a tem como língua oficial.

Gostaríamos de esclarecer que o material que analisaremos neste artigo não apresenta enfoque na lusofonia. Trazemos essa como mais uma das diferentes perspectivas no ensino de PLE, com o intuito de fortalecer a construção da caminhada do ensino de português em diferentes enfoques.

Percurso histórico da expansão do português brasileiro – movimentos nacionais

A partir do advento da globalização, especificamente a partir da década de 90, buscou-se, pelo governo federal brasileiro, um processo de internacionalização da língua portuguesa. Assim, iniciou-se a gramaticalização do português brasileiro, que trouxe aos gramáticos nacionais “[...] um lugar de produção legítima de conhecimento sobre a língua que corresponde a um gesto de apropriação dessa língua” (ORLANDI, 2000, p. 28). Essa gramaticalização trouxe identidade ao cidadão brasileiro, no que se refere ao uso e conhecimento de sua própria língua, libertando-se dos conceitos pós-colonialistas, na qual a língua portuguesa pertence a Portugal, já discutidos neste artigo.

Assim, inicia-se no Brasil, um novo período da gramaticalização do português brasileiro, trazendo a língua como transnacional, isto é, uma língua “[...] significada como um transbordamento dos limites territoriais e simbólicos (seu funcionamento na memória discursiva) da língua nacional”. (ZOPPI FONTANA, 2010, p. 2). A língua portuguesa brasileira, então, ultrapassa os limites do território nacional e traz ao falante um novo lugar enunciativo no contexto mundial.

Nesse mesmo sentido, Carlos Bagno, em entrevista¹ de 2015 ao Jornal Opção (online), defende a separação gramatical e ideológica entre o português europeu e o português brasileiro. O linguista afirma que as questões lusófonas, que tratam do português como

¹ <https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-portugues-brasileiro-precisa-ser-reconhecido-como-uma-nova-lingua-e-isso-e-uma-decisao-politica-37991/> acesso em 28/05/2018

sendo uma língua só, não refletem a realidade do uso da língua portuguesa no território brasileiro atualmente – a partir de análises de gêneros textuais monitorados, provou-se que, mesmo a escrita mais formal brasileira não se assemelha, gramaticalmente, à escrita formal europeia. Sendo assim, Bagno considera fundamental a elaboração de uma gramática completamente brasileira, uma vez que, segundo ele, 90% dos falantes de português do mundo são brasileiros.

Zoppi Fontana (2009) disserta sobre o percurso da internacionalização do português brasileiro até aqui, e o traremos para contextualizaremos nossa pesquisa:

Década de 90 – aumento significativo da publicação de livros didáticos de PLE por brasileiros e iniciativas de ensino formal para a formação de professores em PLE.

1992 – Criação da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE);

1993 – Implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe- Bras/MEC), em 1993.

1998 – Primeiro curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua na Universidade de Brasília.

2006 – Inauguração do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, e instituição do dia nacional da Língua Portuguesa (5 de novembro).

Todos esses acontecimentos “[...] se refletem e materializam nas práticas de políticas linguísticas governamentais e também em práticas da sociedade civil, como no campo editorial e acadêmico (CARVALHO, 2012, 472). Assim, passou-se a exportar a variante português brasileiro (PB) (ZOPPI FONTANA, 2009), como idioma estratégico para a implementação de políticas estatais que visam propagar a LB internacionalmente, possibilitando o crescimento político e econômico do Brasil – o país e a língua do futuro.

Esse percurso histórico da internacionalização do português brasileiro tem dado frutos. Um deles, sobre o qual dissertaremos a seguir, é o acordo de intercâmbio de professores entre o estado do Paraná e o estado americano de Utah.

Parceria Paraná-Utah

Como visto anteriormente, os esforços em torno da internacionalização e expansão da língua portuguesa vem propiciando o crescimento do ensino de PLE dentro e fora do Brasil. Tal fato tem ampliado as possibilidades de pesquisa nessa área, bem como tem trazido oportunidades de trabalho para professores de PLE.

Dito isso, trazemos o contexto desta pesquisa. Desde 2014 o governo do estado do Paraná, por meio da SETI (Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná) realiza, anualmente, um processo seletivo para a contratação de professores para dar aula de PLE na modalidade imersão² no estado de Utah, EUA, programa do qual uma das autoras faz parte. Esse processo seletivo advém de um acordo entre os estados do Paraná e Utah, para que se cumpram as demandas de professores de PLE no estado de Utah, e para oportunizar uma experiência de trabalho e vivência internacional a professores paranaenses – ou seja, o foco deste programa é o PB.

De acordo com o Termo de Cooperação Paraná-Utah³ de 2016, o qual cita o Memorando de Entendimento entre a Secretaria de Educação do Estado de Utah, EUA, e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, de 2014, o objetivo desse acordo é promover o intercâmbio que gere compreensão e colaboração entre o sistema de ensino americano e brasileiro, proporcionando oportunidades de crescimento profissional para os professores brasileiros e americanos.

O interesse do estado de Utah pela língua portuguesa, segundo informações retiradas do website⁴ do programa de imersão em português se dá devido a fatos como: o português é a 7ª língua mais falada do mundo (250 milhões de falantes); foi recentemente declarada língua crítica pelo governo dos EUA; língua mais falada da América do Sul; rápida expansão econômica do Brasil, que atualmente é a 6ª economia do mundo; entre outros.

² Ver CHRISTIAN (1966) e THOMAS & COLLIER, 2002/2003

³ <http://www.seti.pr.gov.br/arquivos/File/CCT/UTAH2016.pdf> acesso em 28/05/2018

⁴ <http://utahportuguesemersion.org> acesso em 28/05/2018, tradução livre.

O livro didático em PLE

Apesar de ser o mais usado instrumento mediador de ensino (CORACINI, 1999), sendo um suporte para diversos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), ainda são poucas as pesquisas que tratam, especificamente, do uso do livro didático (LD) em aulas de PLE; isso porque, de acordo com Pacheco (2006, *apud* RAMOS; MARCHESAN, 2013), os maiores esforços no que concerne à pesquisa e análises de LD, concentram-se nos livros de português como língua materna (PLM).

Ainda segundo Pacheco (2006, *apud* RAMOS; MARCHESAN, 2013), foram os imigrantes que fortaleceram a busca pela produção de livros didáticos específicos de PLE que os auxiliassem na aprendizagem da língua. Contudo, segundo Ramos; Marchesan (2013), a partir da década de 30 houve movimentos governamentais brasileiros que dificultaram o ensino de PLE de forma diferenciada do ensino de PLM; buscou-se uma homogeneização do ensino de português, obrigatoriamente com professores nativos. Assim, por cerca de 20 anos houve grande dificuldade na produção e pesquisas a respeito de LD para PLE no Brasil. Contudo, em 1954 com a elaboração do LD “Português para Estrangeiros”, iniciou-se uma nova era de publicações de diferentes manuais didáticos para fins do ensino de PLE, fortalecidos pelo advento econômico do Brasil na época que trouxe a necessidade da expansão da língua portuguesa (brasileira) pelo mundo.

Foi a partir da década de 90 que a produção de LD de PLE, bem como pesquisas e eventos a respeito dessa modalidade de ensino, ganharam força no país. Entretanto, como afirma Morita (1998, p. 65 *apud* RAMOS; MARCHESAN, 2013, p. 27), os materiais didáticos de PLE “[...] ainda estão longe de competir com a qualidade de apresentação dos livros de inglês, francês e mesmo de português como língua materna”. Tal afirmação demonstra que ainda há um longo caminho para o estudo e elaboração de materiais específicos de PLE, dados os fatos de que ainda são materiais considerados novos (elaborados com mais frequência a partir da década de 90) e de que há diferentes necessidades e demandas dessa modalidade de ensino no mundo globalizado atual.

Esses fatos nos levam à reflexão sobre a escolha do material em determinado contexto PLE. Sobre isso, Allegro (2013, p. 22) afirma:

[...] para o docente, a questão não é simplesmente escolher entre material autêntico e material construído, mas selecionar algo que seja significativo, não só do ponto de vista cultural, mas linguístico, e que atenda às necessidades de uma competência oral e escrita, em coerência com os módulos didáticos do programa a seguir.

Nesse mesmo sentido, Mendes (2004, *apud* MENDES, 2012, p. 357) declara a respeito dos LD de PLE: “[...] não há disponibilidade no mercado de materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação, e a maior parte dos que são utilizados e inadequada a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas de aprender dos alunos”.

Assim, a depender do programa PLE, do currículo escolar, das necessidades de cada contexto – se deseja-se uma abordagem mais interacionista, ou que traga variedade de questões culturais, aspectos da lusofonia, entre outros – a ainda existente escassez de materiais específicos PLE pode tornar difícil suprir essas demandas pois, “[...] nem todos [os LD de PLE] são adequados às habilidades linguísticas dos alunos, principalmente se tivermos em conta a heterogeneidade das turmas” (op. cit. p. 24, colchetes nossos). Assim, adaptações de LDs de LM podem ocorrer para que haja uma escolha de LD para PLE coerente com o que se deseja – caso específico do LD analisado nesta pesquisa.

As diferenças de ensino de PLM e PLE

Como já abordado anteriormente neste artigo, historicamente comprovou-se que não se deve ensinar língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) da mesma forma. Isso porque as cargas sociais e culturais dos povos falantes das línguas são partes indivisíveis da própria língua, e fazem toda a diferença em seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Batista e Alarcón (2012) afirmam que “[...] ensinar línguas é ensinar o social, o

humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade [...]”.

O professor de PLE deve ser um mediador não apenas entre uma língua e outra (a LM e a LE), mas também entre uma cultura e outra, compreendendo as especificidades de guiar alguém que provém de uma cultura completamente diferente, dentro do espaço cultural da língua portuguesa. Dessa forma, o espaço da sala de aula deve ser seguro e propício ao desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio de interações sociais entre alunos e professores, que favoreçam ao aluno integrar-se na língua e cultura, sem deixar de lado a sua própria.

Outro aspecto de fundamental importância no ensino de LE é a abordagem comunicativa centrada em oportunidades reais do uso da língua, deixando de lado a perspectiva estruturalista. Marcuschi (2001, p. 15) traz três premissas básicas com relação a essa questão:

- a) para um adequado ensino de língua (Materna ou Estrangeira) e necessária uma concepção de língua que não se centre no código;
- b) para um ensino de língua (Materna ou Estrangeira) eficaz, deve-se propor tarefas reais que sejam executáveis e façam sentido para os aprendizes;
- c) para um ensino de língua estrangeira adequado, deve-se sensibilizar o aprendiz para os modos de produção de sentido naquela língua em condições reais de uso.

Nesse sentido, a língua é mais do que um sistema estrutural; ela é viva, provém de atividades languageiras reais, necessidades sociais que necessitam de gêneros textuais para firmar-se em comunicação. Assim, dominar um sistema linguístico, isto é, suas regras gramaticais e nomenclaturas, é diferente de adquirir, de fato uma língua no sentido interativo [...] como a capacidade de operar com a língua em situações interativas de modo adequado em níveis de exigência solicitados” (op. cit. p 24), ou seja, conseguir **produzir** com a língua e comunicar-se dentro dos mais variados contextos sociais, independentemente do conhecimento da gramática normativa dessa língua.

Também é fundamental destacar a importância da oralidade em aulas de PLE. Marcuschi (2001) fala sobre a ausência, nos livros didáticos de PLE, de características específicas da fala como marcadores, prosódia e gestualidade. Todos esses fenômenos são de crucial importância no processo de comunicação, e precisam ser trabalhados nas aulas de PLE.

Assim, trazemos o quadro de Batista e Alarcón (2012), no que se refere aos aspectos do ensino de PLE. O quadro originalmente traz as diferenças entre o ensino de PLM e PLE, contudo, nesta pesquisa nos ateremos especificamente às especificidades do ensino de PLE.

Quadro 1: Ensino de PLE

Ensino de PLE
Ensino do uso da nova língua em pequenos contextos ilustrativos de como a língua funciona.
Ensino numa variante padrão de prestígio e variações regionais (da professora, p. ex).
Oralidade tem de ser instaurada. Leitura e escrita vão entrando conforme as necessidades.
Língua adquirida para fazer e reconhecer sentidos.
Adequação do uso da nova língua do ponto de vista sócio-histórico e cultural, pois nele a norma padrão é naturalmente adequada.
Foco no aluno, cuidando de aspectos afetivos. Interesses dos alunos consultados. Estimulo a trabalhos em grupo via tarefas e projetos.

Fonte: Adaptado de Batista; Alarcón (2012).

O quadro trata de aspectos fundamentais nas aulas de PLE, levando em conta as necessidades específicas dos alunos que ainda não estão, de fato, inseridos dentro dos aspectos sociais e culturais da língua. Para isso, a língua precisa ser ensinada dentro de pequenos contextos, de forma ilustrativa, facilitando a compreensão. Também há fatores como a variante linguística do professor, que influenciará na variante adquirida pelos alunos, a crucial importância da oralidade para abrir portas para a leitura e escrita, aquisição da linguagem para a construção de sentidos sobre o mundo, a adequação da linguagem

adquirida a diferentes contextos e, por fim, a fundamental importância da interação por meio de projetos e trabalhos em grupo.

Usaremos esse quadro como critério de análise de uma das atividades do capítulo de LD que analisaremos neste artigo, para verificação da abordagem das especificidades do ensino de PLE pelo LD.

Interacionismo sociodiscursivo e o ensino por meio de gêneros textuais

O Interacionismo Sociodiscursivo considera que “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2007, p. 21). Assim, os gêneros textuais são os instrumentos semióticos para o ensino de línguas, sejam elas L1 ou L2. Quanto mais conhecimento temos a respeito dos gêneros, melhor uso faremos deles nos processos de comunicação pretendidos.

Gêneros textuais são então definidos como:

[...] produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis [...] (BRONCKART, 2007, p. 137)

São então enunciados que apresentam relativa estabilidade estrutural, definidos por seu uso nas diversas esferas sociais. Assim, as atividades linguageiras estão sempre relacionadas às necessidades comunicativas de determinado contexto social, isto é, os textos estão sempre ligados a atividades sociais. A depender da situação de atividade coletiva que requer seu uso, o agente produtor de textos (MIRANDA, 2008) adaptará o gênero no que concerne à sua estrutura, organização e tema.

Para que se conheça qual o gênero textual (atividade linguageira) apropriado para determinada atividade coletiva, há um processo de escolha que se inicia pelo agente produ-

tor do gênero, isto é, a pessoa que precisa comunicar-se; esse agente precisa refletir a respeito de diversos fatores no momento da comunicação: o contexto no qual a comunicação acontecerá, fatores sociais subjetivos: função social do receptor e do espaço no qual ocorrerá o uso do gênero, objetivo do uso; e conteúdo temático do gênero. Também terá que mobilizar seu conhecimento sobre diversos gêneros que podem ser usados nas situações sociais às quais está acostumado (arquitrato) e, a partir daí, escolherá o gênero que mais se adequa à atividade social que necessita. (MIRANDA, 2008).

Ora, se todas as atividades de linguagem, relacionadas a atividades sociais coletivas, ocorrem por intermédio de gêneros textuais, priorizar um ensino de língua que tenha como base o desenvolvimento de capacidades de linguagem⁵ necessárias à apropriação desses gêneros é de fundamental importância. Para Schneuwly (2013), os gêneros textuais são instrumentos psicológicos, isto é, instrumentos simbólicos forjados pelo homem para mediar uma tarefa. Ao serem usados no ensino de línguas, esses instrumentos possibilitam ao aluno o desenvolvimento de aptidões necessárias ao uso da língua em diversas situações comunicativas diárias. Nessa mesma perspectiva Cristovão (2009, p. 12) também declara: “Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, considero que, o ensino de leitura, organizado em função da aprendizagem de diferentes operações de linguagem, deve ser levado em todas as suas consequências [sic]”.

Nessa perspectiva, o ensino de língua (LM ou LE) com base em gêneros textuais traz diversos benefícios no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Entretanto, ensinar o gênero não é um processo automático (princípio do aplicacionismo), mas demanda uma passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado; esse processo é chamado de transposição didática (TD). Conforme Schneuwly e Dolz (2013, p.65), “[...] a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”. Para que essas situações

⁵ Conjunto de habilidades e conhecimentos, em forma de operações linguísticas, que são mobilizados no momento da recepção ou elaboração de um gênero textual.

escolares propiciem, de fato, situações autênticas de comunicação, é preciso que haja uma TD apropriada.

Chevallard (1985, *apud* STUTZ, 2012, p. 93) afirma que a TD ocorre em dois níveis – externo e interno. “O nível externo é a transformação de um ‘objeto a saber’ para um ‘objeto a ensinar’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘objeto a ensinar’ para o ‘objeto ensinado’”. (SCHNEUWLY, 2009 *apud* STUTZ, 2012, p. 93, aspas e destaques do autor). Assim, o nível externo, relaciona-se com os referenciais curriculares que prescrevem o que deve ser ensinado em cada etapa de ensino, enquanto o nível interno refere-se à prática em sala de aula, os saberes que o professor de fato ensina aos seus alunos nas interações em sala de aula.

O ISD propõe que a TD dos gêneros textuais ocorra, em um primeiro momento, por meio de um modelo didático do gênero (MD), isto é, o estudo de exemplares autênticos do gênero textual escolhido (corpus), a análise de suas características recorrentes e o levantamento de suas dimensões ensináveis. De acordo com Stutz (2012, p. 115, aspas da autora), o MD tem importância “[...] central na transposição didática situando-o entre o ‘objeto para saber’ – o conteúdo que o professor precisa saber – e ‘o objeto a ensinar’ – o conteúdo a ser ensinado aos alunos”, possibilitando a adequação do conteúdo a ensinar, prescrito nos parâmetros curriculares, às necessidades de cada etapa de ensino. Sem o MD o ensino por meio de gêneros reduz-se ao simples aplicacionismo e ao senso comum, sem objetivos previamente fundamentados.

O modelo didático que usaremos na análise do livro didático deste trabalho foi proposto por Queroz (2016) e trata das dimensões ensináveis dos gêneros contos de animais, maravilhosos e exemplares; nesta pesquisa nos ateremos aos contos maravilhosos e a dimensão ensinável⁶ “tipos de sequências” – **sequência narrativa que apresenta complicação, ação, resolução e situação final.**

⁶ Além da sequência narrativa, outras dimensões ensináveis do gênero contos maravilhosos, propostas por Queroz (2016) são: contexto de produção do gênero, discurso narrativo, mecanismos de textualização e nível enunciativo.

Metodologia

Esta pesquisa situa-se no âmbito da abordagem qualitativa por ser de natureza aplicada, a qual: “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e conseqüências [sic] práticas dos conhecimentos”. (GIL, 2008, p. 27). Caracterizamos nossa pesquisa desta forma pois ela está ligada diretamente à aplicação prática do capítulo analisado do livro em sala de aula tendo como base os conceitos do ISD.

Esta pesquisa também apresenta caráter documental, conforme Pádua (1997, p.62): “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos [...]”, pois os dados aqui analisados foram coletados de um livro didático – documento autêntico. Sobre o conceito de “documento”, nos apoiamos na afirmação de Appolinário (2009, p. 85, parênteses do autor): “Sempre que uma pesquisa se utiliza [...] de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental”.

Contexto e seleção de corpus

A escola na qual os dados para realização desta pesquisa foram coletados chama-se Sunrise Elementary School, e situa-se na cidade de Smithfield, condado de Cache Valley, estado de Utah, EUA. A instituição oferece o programa “Portuguese Dual Language Immersion” desde 2012, sendo a clientela maioritariamente nativa americana, aprendendo, portanto, português como língua estrangeira (PLE). Atualmente o programa abrange da 1ª à 6ª série nessa escola, contando com seis turmas de imersão. As aulas são divididas no formato 50/50, sendo aproximadamente 3 horas por dia de aulas em português: matemática, ciências, estudos sociais e língua portuguesa; e 3 horas em inglês: leitura e escrita em inglês e revisão do vocabulário das disciplinas lecionadas em português.

O livro didático chamado *Língua Portuguesa* originalmente fazia parte do Programa Escola Inovadora, da Editora Aymarã Educação, no qual as disciplinas de língua portuguesa, inglês e artes estavam juntas em um mesmo volume do material, que era chamado de “Linguagens”. Ele não foi elaborado especificamente para o ensino na modalidade imersão em língua portuguesa (foi criado para uso escolar no Brasil, para crianças falantes nativas do português), mas foi adaptado para esse fim desde 2012, ou seja, desde o início do “Portuguese Utah Dual Language Immersion Program”; ele foi escolhido para esse programa porque traz textos autênticos, os quais circulam nos meios sociais brasileiros, fato que condiz com a abordagem procurada pelo programa⁷.

Por ser um livro PLM, utilizado dentro de um contexto PLE, não é um material que se propõe a ser a única ferramenta de ensino da língua, tampouco instrumento exclusivo de alfabetização em LE. O objetivo principal do uso desse material, dentro desse programa de imersão escolar, é o contato e exploração de diferentes gêneros textuais em LE. Por essa razão, desde o início muitas mudanças e correções foram feitas no material, tendo em vista as necessidades dos alunos percebidas ano após ano. A autora do material, Sílvia Juhas, trabalha como coordenadora do programa de imersão e tem a possibilidade de mudar e aperfeiçoar as atividades do livro conforme recebe retorno dos professores. Assim, não é considerado um livro de PLE, mas um livro PLM usado dentro de um contexto PLE.

Dentre os 16 capítulos do livro *Língua Portuguesa*, escolhemos o capítulo 13, “As palavras são maravilhosas”, como base da coleta de dados⁸ pois, diferentemente dos outros capítulos, esse tem apenas um gênero textual como base, e um exemplar desse gênero. Além disso, por ser um dos capítulos finais do livro, os alunos já apresentam um nível de proficiência mais alto na língua, o que traz mais possibilidades de exploração do gênero textual. O gênero chama-se “contos maravilhosos”, que são histórias passadas de geração

⁷ Há também uma cartilha para o ensino específico da fonética da língua portuguesa, a qual foi elaborada por professores do programa especificamente para a alfabetização das crianças em português na primeira série.

⁸ Neste artigo nos ateremos apenas à análise da abordagem da sequência narrativa pelas atividades do livro, por ser um aspecto de fundamental importância na apropriação desse gênero textual.

a geração pela tradição oral, e apresentam “[...] uma situação inicial, uma complicação ou conflito, uma sequência de fatos desencadeados pelo conflito, uma resolução quase sempre dada por meio de um elemento mágico e a volta à estabilidade” (TEPOLO, 2014, p. 151).

O capítulo estende-se por 11 páginas, sendo 4 delas usadas para o texto base, o conto maravilhoso “Jorinda e Jorindel” (o qual está dividido em 2 partes). Há, no decorrer do capítulo, 3 perguntas pré-leitura, 5 perguntas a respeito do enredo/interpretação textual (acontecimentos da sequência narrativa), 5 atividades sobre grafia de nomes próprios, 3 exercícios sobre encontros consonantais com a letra r, 1 atividade de criação de final alternativo para o conto e 1 atividade de jogo da memória com personagens de contos maravilhosos famosos, o que totaliza 18 atividades. Dessas, 7 são orais e 11 escritas.

Análise dos dados

Abordagem dos “tipos de sequências” pelas atividades do capítulo⁹

Para a análise das atividades do capítulo 13 do livro *Língua Portuguesa*, utilizaremos dois critérios:

- a) a abordagem, pelas atividades do capítulo, da dimensão ensinável “tipos de sequência”
- b) a abordagem, por essas atividades, das especificidades do ensino de PLE.

Para isso, construímos um quadro que apresenta as atividades do capítulo que abordam os tipos de sequência, apresentado a seguir:

⁹Destacamos que o livro analisado nesta pesquisa não afirma seguir um MD. Contudo, a proposta da TD sob as lentes do ISD, traz o MD como necessário ao levantamento das possibilidades de trabalho com conteúdos ensináveis a partir de um determinado gênero. Uma vez que o livro que analisamos afirma se basear em conceitos do ISD, trataremos um MD como parâmetro de análise das dimensões ensináveis que podem ser abordadas a partir do gênero textual base do capítulo que analisaremos.

Quadro 2: Abordagem dos “tipos de sequência” pelas atividades do capítulo 13

Atividades que abordam os tipos de sequência – sequência narrativa

1) Observe as ilustrações e circule os animais em que a velha fada se transformava durante o dia. (p. 153)



2) Por que Jorinda foi transformada em um rouxinol? (p. 153)

3) Por que Jorindel não conseguiu salvar sua amada? Marque com X a resposta correta.

() Porque ele ficou com medo da velha fada.

() Porque ele ficou paralisado.

() Porque ele era muito fraco. (p. 154)

(1) Pinte o desenho que representa o que Jorindel fez quando acordou depois de sonhar com a flor roxa. (p. 157)



2) Escreva V se a frase for verdadeira e F se a frase for falsa.

() Depois que colheu a flor roxa, Jorindel não ficou paralisado quando chegou perto do castelo.

() Os pássaros continuaram nas gaiolas depois que Jorindel os tocou com a flor roxa. (p. 157)

- Prática escrita

No final do conto, Jorinda e Jorindel viveram felizes por muitos anos. Mas o que será que aconteceu com a velha fada e o castelo? Você e sua turma vão criar um final para a velha fada e o castelo. (p. 157)

Fonte: elaborado pela autora.

Encontramos 6 atividades implícitas para os alunos. As consideramos implícitas pois, apesar de abordarem questões pertinentes ao estudo da sequência narrativa – fases

da complicação, ação, resolução e situação final (os exercícios tratam de acontecimentos presentes em cada fase da sequência), não deixam claro que essa é sua intenção. A atividade número 1 da página 153 solicita ao aluno que circule o animal no qual a velha fada (personagem antagonista) costumava se transformar; a atividade número 2, da mesma página, questiona a razão pela qual uma das personagens principais foi transformada em um pássaro. Consideramos que ambas as atividades podem se relacionar ao estudo da sequência narrativa porque dizem respeito às fases da situação inicial e também da complicação. Mais uma vez destacamos que a abordagem das fases da sequência narrativa está implícita, dependendo das inferências de cada aluno e da abordagem possivelmente dada pelo professor no decorrer das atividades.

A atividade número 3 da página 154 trata da fase da ação, também de forma implícita, ao questionar a respeito do motivo de uma atitude de um dos personagens principais, e os motivos pelos quais tal atitude não se finalizou da maneira inesperada. A atividade número 1 da página 157 ainda trata sobre as ações, e a atividade número dois da mesma página relaciona-se à etapa da resolução. Também as consideramos passíveis para trabalho com os tipos de sequências, mais uma vez dependendo das inferências pessoais que os alunos podem (ou não) fazer, e da abordagem que o professor pode (ou não) ter. E por fim, a prática escrita da página 157 possibilita ao aluno que coloque em prática mais uma resolução (última etapa da sequência narrativa) ao criar um final para o personagem da fada má.

Assim, concluímos que não há nenhuma atividade explícita direta para os alunos que contemple a sequência narrativa no capítulo analisado. Paviani (2011, p. 69) declara que:

[...] pode-se aprender a *usar uma língua*, como se pode aprender *sobre a língua*. São aprendizagens que, na sua gênese, de acordo com as concepções (presupostos epistemológicos), são orientadas por objetivos e diferentes modos de ensinar, fazendo a diferença nos objetivos e modos de aprender.

Em nossa concepção, acreditamos que, para que se ampliem de forma mais promissora as capacidades de linguagem, deveriam haver atividades específicas para os alunos *usarem* a língua ao inferir sobre cada uma dessas fases.

Abordagem das especificidades do PLE

Quanto à abordagem das especificidades do ensino de PLE, acreditamos que todas as atividades dos tipos de sequência são coerentes com alguns dos pontos apresentados no quadro de Batista; Alarcón (2012).

Primeiramente, temos o item: **“Ensino do uso da nova língua em pequenos contextos ilustrativos de como a língua funciona”**. As atividades número 1 da página 153 e número 3 da página 154, além das atividades 1 e 2 da página 157 (compreensão de texto, levantamento de vocabulário, identificação dos acontecimentos das fases da sequência narrativa) trazem um vocabulário simples, com os nomes dos animais, acontecimentos do conto e também as razões (o uso do “porque” como resposta) de determinadas atitudes do personagem. Consideramos essas questões como demonstrações de pequenos contextos de funcionamento da língua, além de proporcionarem o trabalho com as etapas sequência narrativa.

Temos também o item: **“Oralidade tem de ser instaurada. Leitura e escrita vão entrando conforme as necessidades”**, que consideramos presente na atividade 2 da página 153, que sugere resposta oral à pergunta (por não disponibilizar espaço ou linhas para que o aluno escreva). Após o estudo sobre o conto, na página 157, o livro solicita ao aluno que, com sua turma, crie um final para a personagem fada má¹⁰. Subentende-se que para a criação desse final, haja conversa entre a turma, e após isso há a necessidade da escrita.

¹⁰ Há mais encaminhamentos metodológicos, que se encontram especificamente no livro do professor, que dão subsídios à melhor compreensão da sequência narrativa, para que os alunos consigam escrever, de forma coerente ao gênero proposto, o final da personagem. Contudo, faltam atividades diretas no livro do aluno nesse sentido.

Há de se destacar que, o capítulo apresenta 7 atividades orais; contudo, para esta análise, nos ateremos apenas às atividades que contemplam o trabalho com tipos de sequência. As outras atividades orais, que contemplam as outras dimensões ensináveis não abordadas nesta análise, também instauram a oralidade. A oralidade se insere o tempo todo, em todas as atividades, por estar presente em um contexto de imersão escolar, no qual só pode ser usada a língua portuguesa, na variante brasileira (variante da professora, neste caso).

Em **“Língua adquirida para fazer e reconhecer sentidos”**, consideramos que se trata de um item que se relaciona diretamente com a sequência narrativa, pois todas as atividades apresentadas no quadro 2 buscam propiciar ao aluno que reconheça sentidos, compreendendo o conto, a partir do conhecimento da língua que está adquirindo. Esse item envolve todas as atividades de pré-leitura, levantamento do vocabulário e estratégias de leitura.

Por fim, o **“Foco no aluno, cuidando de aspectos afetivos. Interesses dos alunos consultados. Estímulo a trabalhos em grupo via tarefas e projetos”** fica por conta da atividade já citada no item anterior, prática escrita da página 157. Trata-se de uma tarefa no qual os alunos devem se reunir para criar um final para a personagem fada má. Esse tipo de atividade possibilita ao aluno oportunidades de falar e expressar sua opinião, usando o conhecimento da língua adquirido para produzir o gênero (nesse caso, produzir uma parte do gênero). Esses projetos propiciam a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), dentro da sala de aula, permitindo que os alunos cujas capacidades de linguagem são mais desenvolvidas, apoiem e ajudam na ampliação dessas capacidades nos alunos menos capazes (VYGOTSKY, 1991).

Por fim, retomando as palavras de Mendes (2004, *apud* MENDES, 2012, p. 357, destaque nosso) sobre os LDs de PLE: “[...] não há disponibilidade no mercado de **materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação**, e a maior parte dos que são utilizados é inadequada a situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas

de aprender dos alunos”, problematizamos a escolha do exemplar do gênero textual escolhido para o material didático – um conto dos alemães irmãos Grimm. Não haveria outros contos maravilhosos brasileiros, que também pudessem ser considerados mais pertinentes? A questão cultural da língua portuguesa brasileira, não foi abordada nesse sentido, deixando à parte um dos mais importantes aspectos do ensino de PLE, que é a inclusão desse aluno nos processos culturais e sociais que formam a língua.

Nesse sentido, concluímos que, apesar de não ser um LD específico para o ensino de PLE, as atividades que abordam os tipos de sequência do capítulo 13 do livro *Língua Portuguesa*, o fazem de maneira satisfatória (implícita, mas pode alcançar resultados), propiciando o uso da língua em pequenos contextos (coerentes com o nível de ensino a que se propõe), proporcionando momentos do desenvolvimento da oralidade, visto o formato de imersão do programa, e depois da leitura e escrita, permitindo a aquisição da linguagem para a posterior criação de sentidos e, por fim, oportunizando projetos e tarefas que possibilitem a interação dos pares por meio do uso da língua. Contudo, a escolha do exemplar do gênero poderia ter sido pensada de forma a ampliar o conhecimento e a inserção do aluno em aspectos sociais e culturais brasileiros.

Conclusão

Este artigo teve como perguntas de pesquisa:

- a) Que atividades do capítulo contemplam a dimensão ensinável “sequência narrativa”?
- b) Quais elementos específicos do ensino de PLE são abordados por essas atividades?

Sobre a primeira pergunta, encontramos 6 atividades que, ao nosso ver e dados os argumentos que desenvolvemos na análise, abordam, ainda que implicitamente¹¹, a dimensão ensinável dos tipos de sequências – nesse caso, sequência narrativa. Em suma, os resultados

¹¹ Isto é, os enunciados não deixam claro a dimensão ensinável a ser trabalhada.

demonstram que o LD, elaborado para o contexto brasileiro e adaptado para o contexto de PLE, apresenta as dimensões apenas de forma implícita sobre as seqüências narrativas do gênero – foco da unidade, precisando ser reformulado para contemplar de forma mais ampla essas dimensões.

Quanto à segunda pergunta, consideramos que grande parte dos elementos específicos do PLE, segundo o quadro de Batista e Alarcón (2012) foram contemplados por meio das atividades do livro. Contudo, a escolha do exemplar do gênero textual poderia ter sido melhor pensada com relação ao contexto. Assim, consideramos que o material necessita abordar de forma mais ampla as questões culturais e sociais brasileiras.

A língua portuguesa brasileira tem ganhado espaço internacionalmente, o que pode ser confirmado ao conhecer programas como o de Utah, contexto deste trabalho. Tendo em vista essa crescente expansão global da língua portuguesa, é de fundamental importância que pesquisas envolvendo o ensino de PLE continuem a ganhar espaço no meio acadêmico, sobretudo no que diz respeito à análise e elaboração de novos materiais didáticos para esse fim específico. O professor precisa trabalhar em conjunto com o material, no sentido de conhecer sua proposta teórico-metodológica para melhor atender as necessidades dos seus alunos.

REFLECTIONS ON TEXTBOOK OF PORTUGUESE IN FOREIGN LANGUAGE (PFL) CONTEXT

ABSTRACT: This qualitative documental study aims to reflect on a textbook of Portuguese under two perspectives: one as a didactic manual for Portuguese as a foreign language (PFL) and another under the bias of the text genres of the School of Geneva. We seek to analyze one chapter of the textbook *Língua Portuguesa*, by means of teaching criteria for PFL (BATISTA; ALARCON, 2012) and of teachable dimensions of the genre wonder tales (QUEROZ, 2016), used in a teaching context of PFL in an immersion program in the state of Utah, United States. The results evidenced that the referred textbook was produced for the Brazilian context and after adapted to the PFL context and that it only implicitly presents the dimensions the narrative sequences of the genre, which is the focus of the unit, as well as it needs a wider approach of the Brazilian cultural and social issues.

KEYWORDS: Teaching of Portuguese for foreigners; Sociodiscursive interactionism; Textbook

REFERÊNCIAS

ALLEGRO, M. R. C. S. *O ensino da língua e da cultura: que materiais utilizar no nível A1*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, 2013.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris Gerardo Láscar. *Especificidades do Ensino de PLE*. Revista SIPLÉ, Brasília, n. 4, mai.2012. Disponível em: <<http://www.siple.org.br>>.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2007

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CARBALLIDO, X. F. *A presença da Lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE)*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho . ISBN 978-989-8600-21-9 pp. 21 –40

CARVALHO, S. C. *Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na américa latina*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (51.2): 459-484, jul./dez. 2012

CHRISTIAN, D. *Two-way Immersion Education: Students Learning through Two Languages*. Modern Language Journal, 80, 66–76, 1996.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e

Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999

CRISTOVÃO, V.L.L. *Sequências Didáticas para o ensino de línguas*. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 6ª edição, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua*. In: GARTNER, E.; HERHUTH, M. J. P.; SOMMER, N.N. *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Frankfurt/m, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MENDES, E. *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. In: SCHEYERL, D & SIQUEIRA, S. (eds). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições* 355-378. Salvador: EDUFBA. 2012.

MIRANDA, F. *Gênero de texto e tipo de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações?* Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, pp. 81-100.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. *Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil*. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001. p. 21-38.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas, Papirus, 1997.

PAVIANI, N. M. S. REP – *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011

QUEROZ, J.C.S. *Seqüência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Unicentro, 2016.

RAMOS, A. G.; MARCHESAN, M. T. N. *O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos*. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 12, n. 2, 2013.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*, In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 35-60.

_____. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona)*. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 35-60.

STUTZ, L. *Seqüências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012

THOMAS, W. P.; COLLIER, V. P. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, 2002. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475048.pdf>

TIEPOLO, E. V. [et. al] *Língua Portuguesa.: prepare, 1º ano*. São Paulo: Aymarã, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOPPI FONTANA, M.G. *Legislar sobre a língua*. 2010. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

_____. *O português do Brasil como língua transnacional*. In: _____. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, pp. 13-41. 2009

Recebido em: 30/05/2018

Aprovado em: 08/06/2018.