

# A PRODUÇÃO ORAL EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS

LA PRODUCCIÓN ORAL EN MANUALES DE ITALIANO PARA EXTRANJEROS

THE ORAL PRODUCTION IN AN ITALIAN TEXTBOOK FOR FOREIGNERS

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva\*

Annita Gullo\*\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo analisaremos um livro didático de italiano para estrangeiros – a saber, *Chiaro! A1* – observando em especial as suas atividades de *Produção Oral* a partir de três *Unidades Didática* (UD) em específico. Considerando as informações oferecidas pelo livro em sua apresentação e a realização das atividades indicadas pelo livro como tendo foco na comunicação, investigaremos de que forma elas se efetivam e como a língua é entendida no manual. Como base teórica e metodológica, nos valeremos dos pressupostos do Quadro Comum Europeu de Referência (Q CER) (CONSEJO DE EUROPA, 2002) e da Competência Comunicativa (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004), inserida num contexto maior de ensino e aprendizagem de línguas a partir de uma *Abordagem Comunicativa* (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998). Nossas conclusões apontam para uma possível inadequação no uso da terminologia “comunicativa” para o manual.

PALAVRAS-CHAVE: produção oral; livro didático; avaliação; italiano.

RESUMEN: En este artículo analizaremos un manual de italiano para extranjeros – *Chiaro! A1* – con el objetivo de observar especialmente sus actividades de Producción Oral a partir de tres Unidades Didácticas en específico. Al considerar las informaciones ofrecidas por el manual en su autopresentación y la realización de las actividades indicadas por el manual con base en la

---

\* Mestre em Letras Neolatinas (UFRJ), com bolsa pelo CNPQ. Atua como professor substituto de Língua Portuguesa na UERJ e como professor-tutor da mesma disciplina no consórcio CEDERJ. E-mail: <jeffersonpn@yahoo.com.br>.

\*\* Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), é professora associada III da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. E-mail: annitagullo@gmail.com

comunicación, investigaremos de qué forma dichas actividades se efectúan y cómo se entiende la lengua en el manual del profesor de dicho material. Como base teórica y metodológica, nos basaremos en el Cuadro Común Europeo de Referencia (CONSEJO DE EUROPA, 2002) y en el concepto de Competencia Comunicativa (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004), insertado en un contexto más amplio de enseñanza y aprendizaje de lenguas a partir del Enfoque Comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998). Nuestros resultados apuntan a una posible inadecuación en el uso de la terminología "comunicativa" para el manual.

PALABRAS CLAVE: producción oral; manual didáctico; evaluación; italiano.

ABSTRACT: This paper will analyze an Italian didactic book for foreigners – *Chiaro! A1* – addressing specifically its oral production activities from three specific Didactic Units (UD). Considering the information offered by the book in its prologue and the activities indicated by it focused on communication, we will investigate how effective the information is, and how the language is understood within the manual. We will be adopting the Common European Framework of Reference for Languages (QCER) (CONSEJO DE EUROPA, 2002) and the Communicative Competence (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004) as our methodological and theoretical basis inserted in a larger educational context of language teaching and learning from a Communicative Approach (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998). Our conclusions point out to a possible inadequacy in the use of the "communicative" terminology for the handbook.

KEYWORDS: oral production; didactic book; evaluation; italian.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar no ensino de línguas atualmente significa pensar em falar. Em geral, expectativa dos cursos, dos materiais, dos alunos – e por que não, dos professores –, tende a se resumir a apenas uma: aprender a falar, de forma interativa.

Seja por uma perspectiva comercial, teórica ou metodológica, os materiais de ensino de línguas sempre se definem como sendo comunicativos, ainda que não se faça uma crítica mais aprofundada a este conceito. Criou-se uma realidade em que apenas quando um curso afirma que "ensina a falar" ele é bom.

Mesmo com as orientações a respeito de "ensinar a falar", percebemos que a prática ainda não está totalmente em consonância com a teoria; em outras palavras, nem sempre o que se diz se concretiza.

Este texto, portanto, intenciona uma discussão acerca das atividades de produção oral pertencentes a um livro didático de italiano. Buscamos com esta investigação levantar algumas características das atividades de produção oral em si, do livro didático e da própria ideia de comunicar.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos, de forma breve, os pressupostos teóricos que subjazem a esta pesquisa e que serão, eles mesmos, a base de todas as discussões aqui realizadas. Ressaltamos, porém, dois pontos: (i) por uma questão didática, os conceitos com que trabalharemos estão subdivididos em tópicos, com o objetivo de torná-los mais organizados, sem que esta divisão represente uma separação entre eles, visto que estão intimamente interligados; (ii) abordaremos apenas aqueles conceitos e teorias que sejam diretamente relacionados ao conteúdo das análises. Isso significa que conceitos que sejam, de alguma forma, secundários, serão apenas citados e referenciados, sem que haja uma efetiva descrição deles.

Assim, esta seção contará com cinco subdivisões, abordando temas estritos desta análise.

## 2.1 O LIVRO DIDÁTICO

O ensino de línguas estrangeiras sempre esteve, historicamente, apoiado no livro didático (doravante LD): Como observa (DIAS, 2009), é ainda o responsável por criar inter-relações entre os alunos e os professores com os conteúdos trabalhados pelo material. Por vezes, inclusive, o próprio método de ensino era confundido com o LD em si (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 84), como se estes fossem sinônimos ou se equivalessem. Com papel centralizador, dogmático e por vezes inibidor, o LD é uma realidade no ensino de qualquer Língua Estrangeira (doravante LE)<sup>1</sup>. Não discutiremos aqui se ele é fundamental ou não para que a aprendizagem possa se efetivar – o que se coloca é que, fundamental ou não, o livro está sempre presente no ensino de LE.

Nesse sentido, afirma Dias (2009, p.199) que:

O professor, via de regra, acaba lançando mão do livro didático como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para a sua própria formação acadêmico-profissional. Com isso, o LD exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE.

Como ferramenta pedagógica, é necessário pontuar algumas das vantagens e desvantagens do LD. Por promoverem um “percurso de ensino” aos professores e alunos e materializarem as opções teórico-metodológicas do método/abordagem escolhido, o LD atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que apenas “materializar o conteúdo”, ele ordena, organiza, aproxima e apresenta os conteúdos a serem trabalhados.

Por outro lado, justamente por ordenar e organizar, ele assume papel excessivamente centralizador e inibidor, colocando-se como a “receita” infalível e absoluta a ser seguida. De acordo com a forma como o livro é concebido, pode ainda limitar o pensamento crítico e a autonomia, “engessar” conteúdos dinâmicos, definir estereótipos e perpetuar discriminações, como no caso do constante apagamento da imagem e da voz da mulher nos discursos<sup>2</sup>. Uma vez que se apresenta como verdade absoluta, contendo conteúdos e saberes indiscutíveis, o livro é visto também como uma ferramenta autoritária.

Aqui, entendemos o LD de LE em concordância com Tilio (2006, 2008), Cristóvão e Dias (2009) e Dias (2009), como sendo um recurso didático de papel central no ensino-aprendizagem de LE, sendo caracterizado como um dos seus mediadores – aquele que, em geral, tem o de papel mais influente – e como um produto inserido em um contexto sócio-histórico específico, produzido sob influências diversas: escolhas dos autores, objetivos mercadológicos da editora, público-alvo, conceituação teórico-metodológica e políticas linguísticas. Por adequação ao espaço deste texto, não serão abordadas todas as influências que constroem, simultaneamente, o LD de LE. Ainda assim, a ação de análise e crítica de livros didáticos de LE é característica fundamental da ação docente, uma vez que

Ao avaliar, com base nos critérios fornecidos, o professor pode julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem de LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente em contextos reais de interações. (DIAS, 2009, p. 202)

Dessa maneira, o LD de LE coloca-se como importante *corpus* a ser analisado, dado o seu papel para o ensino. Com caráter centralizador e frequentemente autoritário, o LD continua sendo ferramenta indispensável para a programação e efetivação dos cursos de LE, figura que, embora muito utilizada e prestigiada, continua sendo pouco criticada. Nas palavras de Dias (2009, p.201):

Cabe enfatizar que é ainda reduzido o número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor o suporte necessário para a árdua tarefa de tomar decisões em relação à escolha do LD mais adequado ao contexto de atuação.

<sup>1</sup> E de forma mais ampla, no ensino de qualquer disciplina. No caso específico da LE, conforme observa Kumaravadelu (2006), mesmo no interior da *Teoria do pós-método* é possível identificar ainda o LD como importante recurso pedagógico.

<sup>2</sup> A este respeito, sugerimos a leitura de Oliveira (2008) e Oliveira (2006).

Em consonância, portanto, com essa perspectiva, optamos por analisar um livro didático de italiano para estrangeiros neste artigo, de forma a empreender ao mesmo tempo uma abordagem teórica e prática acerca do ensino de LE.

## 2.2 QCER E AS QUATRO HABILIDADES

O ensino de línguas estrangeiras na Europa (e a produção de materiais didáticos em si) é baseado nos pressupostos fornecidos pelo QCER. Vejamos então quais seriam as propostas de um “quadro comum”, seus objetivos, sua finalidade e atuação. Segundo o próprio documento,

[El QCER] proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua.<sup>3</sup> (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 1)

A partir da apresentação inicial do QCER, é possível identificar uma proposta metodológica definida, uma abordagem subjacente ao documento. Em primeiro lugar, diz-se que a língua é usada com a finalidade de “comunicar-se”. Naturalmente, a ideia de “comunicar-se” não exclui, por exemplo, a ideia de “ler”, mas confere a esta (e a todas as outras) uma dimensão diferenciada: as atividades a serem desenvolvidas, quaisquer que sejam, precisam ter como foco “comunicar-se”. Uma segunda ideia compreendida no trecho anterior é a preocupação com o contexto cultural, entendendo que ele é necessário para qualquer descrição da língua – e por consequência, para a sua ação primeira de “comunicar”.

Há, ainda, uma série de outras ações necessárias para a utilização situada da língua nos diferentes contextos sociais em que é necessário “comunicar-se” (de forma oral ou escrita): indicar, expor, expressar, situar, organizar, orientar, concordar e discordar, enumerar, dentre muitas outras ações, num número quase infinito. Para efeito de organização, tradicionalmente, é feita a divisão de todas essas ações em quatro habilidades, subdivididas ainda em dois grupos, como exposto a seguir:

**Quadro 1:** Habilidades do QCER

Habilidades Receptivas	Habilidades Produtivas
Ouvir	Falar
Ler	Escrever

**Fonte:** elaborado pelos autores

Dessa maneira, as diferentes ações que envolvem a comunicação em língua estrangeira (seja ela verbal ou não) são agrupadas nestas quatro (macro-)habilidades, de forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem e estabelecer critérios para a sua organização.

Outra divisão didática adotada pelo QCER é a dos níveis linguísticos (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 26), compreendendo seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Estes níveis indicam desde um usuário básico (com nível linguístico de “contato”) – A1 – a um usuário competente (com nível elevado de proficiência) – C2. Tais níveis são elaborados de forma a, por um lado, agrupar os aprendizes de acordo com habilidades linguísticas que sejam equivalentes; por outro, definir quais conhecimentos e competências são esperados (e devem ser abordados) em cada um dos níveis, como uma “garantia de acesso” por parte dos alunos.

<sup>3</sup> “[O QCER] Proporciona uma base comum para a elaboração de programas e línguas, orientações curriculares, exames, manuais e etc em toda a Europa. Descreve de forma integradora o que os estudantes de línguas tem de aprender a fazer com a finalidade de utilizar uma língua para comunicar-se, assim como os conhecimentos e destrezas que tem de desenvolver para poder atuar de forma eficaz. A descrição também compreende o contexto cultural onde se situa a língua.” [Tradução nossa]

O livro analisado nesta proposta é organizado como sendo pertencente ao nível A1, o mais inicial. Segundo o QCER, o nível A1 estipula que os aprendizes de uma LE devem ser capazes de:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.<sup>4</sup> (CONSEJO DE EUROPA, 2002 p. 26)

Ainda para o nível A1, o QCER estabelece a seguinte grade de avaliação, indicando aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer ao final deste nível:

**Quadro 2:** Habilidades esperadas para o nível A1 do QCER

<b>Falar</b>	
<b>Interação oral</b>	<b>Produção oral</b>
<p>Consigo interagir de modo simples se o interlocutor está disponível a repetir ou reformular mais lentamente certas coisas e me ajuda a reformular aquilo que quero dizer.</p> <p>Consigo fazer e responder a perguntas simples sobre assuntos muito familiares ou que dizem respeito a necessidades imediatas</p>	<p>Consigo usar expressões e frases simples para descrever o lugar onde moro e as pessoas que conheço.</p>

**Fonte:** elaborado pelos autores baseado em Consejo de europa (2002, p. 30)

Assim, ao menos em teoria, todos os livros europeus de ensino das línguas que compõem o *Consejo de Europa* deveriam ser elaborados de forma a atenderem aos objetivos do QCER, estruturando suas atividades e conteúdos de acordo com os níveis linguísticos a que se destinam. Isso, claro, sem abdicar do conteúdo cultural e do contexto de ensino em particular, outra premissa das prescrições do QCER.

### 2.3 A COMUNICAÇÃO E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Para definir a Competência Comunicativa, é necessário antes definir aquilo que entendemos por comunicação. Segundo Ballboni (2002, p.55), pode-se dizer que (ensinar a) comunicar seja “[...] scambiare messaggi efficaci”<sup>5</sup>. Esta definição pode ainda ser detalhada a partir das três palavras que a compõem:

- a. Trocar: a comunicação não se dá de forma unidirecional, mesmo quando o destinatário é fictício ou plural (como num diário ou *blog*). Comunicar implica colocar o significado em negociação, sendo a troca entre os interlocutores a cena comunicativa em si.
- b. Mensagens: toda comunicação se dá pela troca de mensagens (verbais ou não) que não se apresentam de forma isolada, mas contextualizada (situação de fala); são ainda (partes de) textos, não apenas frases.
- c. Eficazes: a comunicação tem objetivos imediatos e próprios, sendo necessária a sua eficácia. Comunica-se para convencer, indicar, pedir, estimular, expressar, nomear, localizar e descrever, dentre uma infinidade de outros objetivos. Todos eles, porém,

<sup>4</sup>“Compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborativo.” [Tradução nossa]

<sup>5</sup> “[...] trocar mensagens eficazes.” [Tradução nossa]

requerem uma eficácia de acordo com aquilo que se pretende (espera-se que uma comunicação com o objetivo de descrever um objeto seja capaz de descrevê-lo).

Assim, a comunicação não se dá em uma realização vazia de contexto, mas se situa dentro de um evento comunicativo em específico. Dessa forma,

L'evento comunicativo, secondo il modello proposto da Dell Hymes (1972) è di natura complessa e richiede la co-costruzione e negoziazione del significato da parte degli interlocutori, oltre la considerazione di numerosi fattori, quali la componente socio-culturale, il registro linguistico e il rapporto psicologico tra i partecipanti.<sup>6</sup> (DE LUCHI, 2014, p. 1)

A partir da exposição acerca do que entendemos por comunicação e evento comunicativo, chegamos à Competência Comunicativa<sup>7</sup> (HYMES, 1972; BALBONI, 2002; MAINGUENEAU, 2004). Segundo De Luchi (2014, p. 1), para definir a Competência Comunicativa, é necessário levar em consideração elementos externos àqueles estritamente gramaticais. Serão relevantes diferentes fatores, sejam eles individuais (motivação, timidez, memória e etc.) ou sociais (interação, nível de inclusão no grupo de fala, aceitação e etc.), de forma a estabelecer a troca eficaz de mensagens de que falamos. Maingueneau (2004, p.41) vai dizer que a Competência Comunicativa é a “[...] nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência”.

Hymes (1972) defende que a língua (e o seu uso) deve estar inserida em um evento comunicativo em que os interlocutores mantenham entre si relações sócio-culturais e históricas, de forma a coletivamente construir o significado da língua a partir do seu contexto de produção e de seus participantes.

Balboni (2002, p. 73) indica que ela leva-nos a um uso da língua que é capaz de integrar palavras, gestos, situação e contexto, gramática, regras de uso e objetivos para uma ação linguística efetiva.

Ainda na perspectiva de entender o uso da língua de forma coletiva e com o seu sentido negociado, Almeida filho (2007, p.81) afirma que, diferente de outras visões,

Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas.

Richards (2006, p.3-4) apresenta uma definição de Competência Comunicativa próxima àquela de Balboni (2002), quando diz que ela é utilizada para se conseguir uma “comunicação efetiva” (p. 3). Prossegue o autor elencando alguns aspectos inerentes a ela:

- saber usar a linguagem para uma série de finalidades e funções diferentes;
- saber como variar o uso da linguagem de acordo com as circunstâncias e os participantes (por exemplo, saber quando utilizar um discurso formal ou informal ou quando usar a linguagem de maneira apropriada para a comunicação);
- saber como produzir e entender diferentes tipos de texto (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos);
- saber como manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento de um idioma (por exemplo, por meio de diferentes estratégias de comunicação)

<sup>6</sup> “O evento comunicativo, segundo o modelo proposto por Dell Hymes (1972), é de natureza complexa e requer a co-construção e negociação do significado por parte dos interlocutores, além da consideração de numerosos fatores, como o componente sócio-cultural, o registro linguístico e a relação psicológica entre os participantes.” [Tradução nossa]

<sup>7</sup> Schneuwly e Dolz (2012), criticando a ideia de Competência Comunicativa, dirão que o termo mais indicado seja “capacidade”. Ainda que conhecedores destas críticas, optamos aqui por manter a noção de “competência” por três motivos: (i) a aceitação de seus pressupostos, ainda que não em sua totalidade; (ii) a popularização do termo e (iii) a utilização do termo feita pelos teóricos que sustentam a discussão que aqui se coloca.

Da proposição de Richards (2006), decorre que ao mesmo tempo em que a língua é a mediadora das práticas sociais e necessária para a efetivação do evento comunicativo, ela deve ser também entendida de forma contextualizada.

Dessa forma, a preocupação com um ensino comunicativo<sup>8</sup>, com foco nas atividades de produção oral, deve, necessariamente, levar em consideração o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos. A necessidade de uma “troca de mensagens eficaz” faz com que essas atividades sejam planejadas de forma a oferecer aos alunos a possibilidade de se comunicar (efetivamente) nos mais diferentes eventos comunicativos, tendo a possibilidade também de variar o uso da língua para se adequar ao evento comunicativo em que se encontra. Em resumo, as atividades de produção oral (que visam mais diretamente ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos aprendizes) devem ter como meta a recriação de diferentes eventos comunicativos, de forma a colocar o aluno em uma situação *real* (mesmo que recriada artificialmente) de comunicação.

## 2.4 LÍNGUA E CONTEXTO

A noção de contexto apresenta-se como fundamental para a comunicação; a língua, por sua vez, é fundamental para que a interação social possa se efetivar. Mais do que qualquer outra coisa, a língua será um instrumento de mediação das atividades sociais, uma vez que “[...] a necessidade e o desejo de comunicar-se surgem em uma situação concreta e tanto a forma como o conteúdo da comunicação são uma resposta a essa situação” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 49)

De acordo com os pressupostos da *Abordagem Comunicativa* (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003; BORNETTO, 1998), em diálogo com a Análise do Discurso de linha francesa e a partir das perspectivas de Bakhtin (2011) e de Maingueneau (2004), entendemos que toda linguagem tem seus sentidos construídos no próprio evento comunicativo<sup>9</sup> (e não previamente) pelos seus participantes: o enunciador – aquele que enuncia – e um seu “outro”, o coenunciador – aquele que estabelece uma ação de diálogo com o enunciador. Para o ensino de línguas, isso se torna ainda mais evidente, uma vez que a característica dialógica da linguagem favorece a modificação do paradigma do “professor-transmissor” e do “aluno-receptor” – na condição de coenunciador, o aluno também se caracteriza como um “segundo eu”, que enuncia e constrói/negocia os sentidos, não apenas os adotando e aceitando, mas interferindo neles. Tal visão de língua se coloca em concordância com aquela proposta pela Abordagem Comunicativa (e com o tratamento que se dá a ela quando se intenciona o desenvolvimento de uma Competência Comunicativa) e será nossa base teórica para o entendimento do tratamento dado à língua nos materiais didáticos analisados.

Depreende-se desta concepção de língua e contexto que o aluno não é apenas um elemento passivo do ensino, mas um co-criador de seu processo de aprendizagem e significação, já que “[...] não é o simples conhecimento da gramática e do léxico da língua que permitem interpretar adequadamente o enunciado” (MAINGUENEAU, 2004, p.25).

A partir do conceito de *comunidade de interação* (BAKHTIN, 2011), Maingueneau (2004, p.53-54) ainda vai dizer que:

A atividade verbal é, na realidade, uma inter-atividade entre dois parceiros, cuja marca nos enunciados encontra-se [...] na troca verbal. [...] Toda enunciação [...] é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (fala-se também de dialogismo). É uma troca explícita ou implícita com outros enunciadores.

## 2.5 AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL

Nesta seção abordaremos a produção oral em si e aprofundaremos algumas questões concernentes a ela. Os pressupostos discutidos anteriormente serão importantes para subsidiar a discussão acerca das atividades propostas pela unidade didática em análise, em conjunto com o arcabouço teórico da Competência Comunicativa e do QCER.

<sup>8</sup> Na perspectiva da Abordagem Comunicativa.

<sup>9</sup> Ou cena enunciativa, de acordo com Maingueneau (2004).

A ideia do trabalho com as quatro habilidades – ler, ouvir, escrever e falar – é uma realidade reconhecida pela Academia há algumas décadas; tanto é que a maior parte (pra não dizer todos) dos materiais didáticos é elaborada em consonância com esta divisão. No caso da língua italiana em especial, o QCER foi um marco importante para a sistematização deste trabalho, estabelecendo e organizando as ações linguísticas de forma a poder abordar as quatro habilidades em cada um de seus níveis, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais coerente.

De fato, “nella comunicazione, però, raramente viene utilizzata separatamente una sola abilità alla volta e il loro uso può essere simultaneo o integrato.”<sup>10</sup> (ANGELINO, 2000, p. 148). Isso quer dizer, por exemplo, que ao falar é necessário também compreender, ou que, para falar, é necessário ler – para exemplificar apenas com as quatro habilidades e não com as muitas ações linguísticas da comunicação.

Isso posto, é importante que o livro, ao propor suas atividades, o faça de forma a integrar as diferentes habilidades entre si, criando um ambiente harmônico em que elas não se encerrem em si mesmas, mas dialoguem umas com as outras e possam, efetivamente, se aproximar de um contexto real de fala/interação. Angelino (2000, p.149) diz ainda que

Per interagire in lingua straniera non è sufficiente raggiungere una competenza linguistica che permetta di comprendere e produrre testi il più possibile corretti sotto l’aspetto morfossintattico, lessicale, fonologico e di coerenza e coesione. Lo studente dovrà anche sviluppare una competenza socio-pragmatica che gli consenta di selezionare le forme che considera più appropriate al contesto socio-culturale dell’evento comunicativo e inoltre di organizzare il discorso nel modo più efficace per raggiungere i suoi fini pragmatici.<sup>11</sup>

Nas seções referentes à *Competência Comunicativa* e à *língua em contexto*, discutimos brevemente algumas premissas necessárias para a compreensão da produção oral. A partir do exposto, compreendemos que os sentidos da língua são negociados entre os participantes do evento comunicativo na própria cena enunciativa. Será no “momento da fala” que seus participantes irão negociar os sentidos de seus enunciados, de forma a significar a comunicação de maneira contextualizada.

A partir dessa visão, entendemos também que as atividades de produção oral – ou seja, aquelas que se propõem a desenvolver uma habilidade de falar e uma Competência Comunicativa – devem ser elaboradas de forma a, simultaneamente, colocarem em prática os seguintes objetivos:

- I. Uso da língua em contextos definidos: a língua sempre se significa em um dado evento comunicativo e deve, portanto, ser sempre inserida em um contexto.
- II. Desenvolvimento da Competência Comunicativa: as atividades devem ter como foco o desenvolvimento da habilidade de fala.
- III. Inclusão do aluno como co-enunciador: o aluno deve ter possibilidade de criar/recriar/negociar/apropriar-se do sentido que se constroi no evento comunicativo;
- IV. Interrelacionar outras habilidades e ações: a habilidade de falar deve ser trabalhada a partir do diálogo com outras habilidades.

### 3 METODOLOGIA

Passamos então à definição da nossa metodologia de análise, da justificativa da escolha do *corpus* e do recorte, assim como a uma definição dos critérios que serão utilizados.

<sup>10</sup> “Na comunicação, entretanto, raramente se utiliza separadamente uma única habilidade por vez e o seu uso pode ser simultâneo ou integrado.” [Tradução nossa]

<sup>11</sup> “Para interagir em língua estrangeira não é suficiente alcançar uma competência linguística que permita compreender e produzir textos o mais corretos possível nos aspectos morfossintáticos, lexicais fonológicos e de coerência e coesão. O estudante deverá também desenvolver uma competência sócio-pragmática que lhe permita selecionar as formas que considera mais apropriadas ao contexto sócio-cultural do evento comunicativo e ainda de organizar o discurso no modo mais eficaz para alcançar os seus fins pragmáticos.” [Tradução nossa]



Inicialmente, esta pesquisa se qualifica como sendo qualitativa (SIMÕES; GARCIA, 2014), de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 2006) e aplicada (BARROS; LEHFELD, 2000 apud VILAÇA, 2009). Diferentemente do padrão quantitativo e do positivismo, essa pesquisa se dará a partir da concepção da ciência como sendo social, cultural e historicamente definível, sendo empreendida por sujeitos igualmente sócio-históricos.

De caráter indutivo, buscaremos levantar hipóteses maiores a partir da análise interpretativista de um *corpus* mais reduzido. Por ser uma pesquisa aplicada, temos aqui a intenção de produzir conhecimento para a aplicação de seus resultados em outros contextos. Nossa intenção não é a de realizar apenas uma mera descrição dos dados, mas a construção de conhecimento que possa ser direta ou indiretamente aplicado a outras análises.

Para efeito didático de organização e descrição das atividades, nos valeremos de alguns princípios da pesquisa quantitativa (SIMÕES; GARCIA, 2014), diretamente relacionados à quantificação numérica das atividades analisadas.

### 3.1 ESCOLHA DO CORPUS: ALGUMAS JUSTIFICATIVAS

Para este artigo, elegemos como *corpus* de análise o livro *Chiaro! A1*. Segundo as informações da editora, o livro foi lançado em 2010 e apresenta duas linguistas italianas como suas autoras: Giulia de Savorgnani e Beatrice Bergero. Há ainda a inclusão de outros sete consultores linguísticos, que não serão aqui detalhados por entendermos que, em última análise, as escolhas e a organização do livro couberam apenas às duas autoras já citadas.

Partimos do entendimento de que o *corpus* de análise desta pesquisa deveria ser um LD, dada a sua importância sócio-cultural e, de certa forma, hegemônica no ensino de LE. Sobre o LD em específico que escolhemos para nosso *corpus*, pesa o fato de ele ter sido elaborado por uma das principais editoras (*Casa Editrice*) no que diz respeito a livros de italiano para estrangeiros – a saber, *Alma Edizioni*, situada em Roma, Itália. Entendemos que há outras editoras<sup>12</sup> e outros livros da mesma editora<sup>13</sup> que poderiam igualmente ser objetos de estudo neste caso, mas, por adequação ao espaço de que dispomos, precisamos nos ater a apenas um deles. Tal escolha segue, portanto, o critério de ser editado por uma das editoras de maior importância dentre as que oferecem livros didáticos para o ensino de italiano para estrangeiros, bem como a observação de ser um dos materiais mais difundidos da referida editora.

### 3.2 DESCRIÇÃO DO CORPUS

A partir da autoapresentação do livro (assinada pelas autoras e pelo editor, não identificado no livro), são oferecidas as seguintes características ao livro *Chiaro! A1*, resumidas e elencadas a seguir:

- a) Estrutura ágil e objetiva, em um curso eficaz e acessível;
- b) Objetivo de possibilitar ao estudante gerenciar em italiano as principais situações comunicativas cotidianas;
- c) Organização de acordo com o QCER;
- d) Exercício gradual das quatro habilidades previstas pelo QCER;
- e) Atenção particular à comunicação e à interação em classe;
- f) Textos autênticos e áudios alegres que oferecem aos estudantes numerosas ocasiões de confronto oral em dupla ou em grupo em situações comunicativas encontráveis na vida real.

<sup>12</sup> Citamos as seguintes, por sua representatividade: Edilingua (<http://www.edilingua.it>), Guerra Edizioni (<http://www.guerra-edizioni.com/>) e Loescher (<http://www.loescher.it/>).

<sup>13</sup> Como: *Domani 1; Nuovo Espresso 1; Canta che ti passa; Parla com me*.

Os dados apresentados pelo livro servirão como base para avaliarmos as atividades de produção oral que o livro oferece, bem como os pressupostos da Abordagem Comunicativa. Adotamos aqui um *princípio de coerência*: as atividades do livro devem estar de acordo com a descrição do livro e de pesquisas da área<sup>14</sup>.

Por fim, o livro é organizado em dez unidades didáticas, com acréscimo de outras dez discussões culturais, três testes de autoavaliação e dez capítulos exclusivos para os exercícios referentes a cada unidade didática.

Para o desenvolvimento das análises, optamos por escolher apenas três das unidades didáticas que compõem o material, observando em cada uma apenas as atividades de produção oral. Na tentativa de observar o *corpus* sob diferentes perspectivas, elegemos a primeira, a última e a quinta (intermediária) unidade, buscando investigar o referido “percurso gradual” a que a autoapresentação se refere.

### 3.3 DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS ANALISADAS

As unidades analisadas compreendem, a nosso ver, um percurso possível de análise não apenas do LD em si, mas de qualquer pesquisa de caráter qualitativo. Ao analisar o início, o fim e uma outra posição intermediária, ~~nos~~ é possível identificar uma possível progressão no *corpus*, além de permitir uma sua observação longitudinal. Conforme já mencionado, nosso estudo será baseado nas unidades de número 1, 5 e 10<sup>15</sup>.

#### 3.3.1 Unidade 1

Unidade inicial do livro, apresenta dezesseis atividades com subdivisões, totalizando trinta e cinco atividades individuais. Destas, apenas sete são definidas como atividades “de fala”; somente quatro trabalham a fala junto a outra habilidade.

#### 3.3.2 Unidade 5

Unidade intermediária de nossa análise, apresenta treze atividades com subdivisões, totalizando vinte atividades individuais. Destas, somente quatro são definidas como tendo foco na habilidade de fala; nenhuma delas em diálogo com outra habilidade.

#### 3.3.3 Unidade 10

Unidade final, apresenta quinze atividades, também subdivididas, totalizando trinta e uma atividades. Destas, apenas quatro se apresentam como atividades de fala, sendo uma em diálogo com outras habilidades.

### 3.4 METODOLOGIA UTILIZADA PARA AS ANÁLISES

Diversos são os possíveis critérios de análise para esta pesquisa. Há algumas importantes pesquisas desta natureza<sup>16</sup> (DIAS, 2009; ROMANELLI; CASINI, 2011; SILVA, 2010) e algumas iniciativas que devem ser consideradas. Dentre elas, citamos as de Dias (2009), Tilio (2006; 2008; 2012), Vilaça (2009; 2010) e Biral (2000).

Apesar de reconhecer a qualidade e pertinência das iniciativas supramencionadas, optamos por não analisar nosso *corpus* a partir de nenhuma delas, estabelecendo um critério próprio para nossa análise, por entender que, ainda que relevantes ao tema, os critérios

<sup>14</sup> Barbara D’Annunzio [2010?], linguista italiana, estabelece três critérios para a avaliação de livros didáticos. Dentre eles, o primeiro é o da coerência, com a observação da coerência interna entre a descrição do livro e a sua realização. Em seu *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità produttive (20xx)* são também oferecidas algumas atividades para uso em sala de aula que visem ao desenvolvimento das habilidades produtivas. Uma vez que a descrição e sugestão de atividades para a sala de aula aumentaria sobremaneira o corpo deste texto, optamos por não incluí-las aqui.

<sup>15</sup> Uma análise individual da unidade 10 já foi feita em outro texto a ser publicado, a partir de uma perspectiva diferenciada; são, por assim dizer, dois textos diferentes.

<sup>16</sup> Indicamos especialmente a leitura de Silva (2010), por apresentar um panorama detalhado a respeito da pesquisa sobre LD no Brasil.

já utilizados não se adequam ao *corpus* de que dispomos. Uma análise nestas condições revelaria não uma interpretação qualitativa dos dados, mas uma incoerência metodológica de nossa parte.

Portanto, a partir do diálogo com outras pesquisas, escolhemos os seguintes critérios para a análise de nosso *corpus*:

- a) Coerência entre a autoapresentação do livro e a realização das atividades de produção oral.
- b) Adequação à proposta do QCER.
- c) Adequação aos pressupostos da Competência Comunicativa.

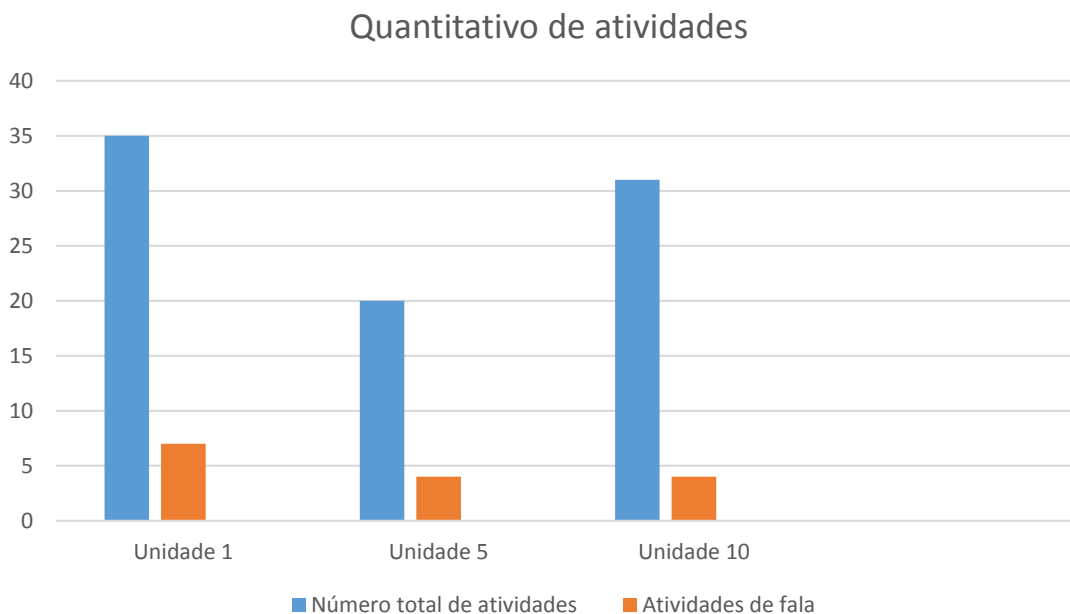
Estes serão, portanto, nossos critérios de avaliação, segundo os quais investigaremos o *corpus* desta pesquisa.

## 4 ANÁLISES

### 4.1 COERÊNCIA ENTRE A AUTOAPRESENTAÇÃO DO LIVRO E A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL:

Após a descrição das unidades feita na seção 3, podemos agrupar as atividades da seguinte forma:

**Gráfico I:** Quantitativo de atividades



**Fonte:** elaborado pelos autores

A simples leitura do gráfico já indica que as atividades que trabalham a produção oral dos alunos estão em número bastante reduzido em relação ao total de atividades. É possível identificar que, de fato, o trabalho com a produção oral é relativamente pouco, se comparado numericamente. Muito embora esta pesquisa não tenha um viés quantitativo, entendemos que o número reduzido de atividades de produção oral representa uma também reduzida preocupação efetiva com esta habilidade – por consequência, representa também uma oferta reduzida de eventos comunicativos que possam oferecer ao aluno a possibilidade de comunicar-se em LE e ter acesso a diferentes eventos comunicativos.

Desta forma, identificamos uma primeira incoerência em relação ao exposto nos itens (b) e (c) da apresentação feita pelo livro e descrita na seção 3.2. A título de exemplificação: na unidade 10, a representatividade das atividades de produção oral beira a dez por cento; não se justifica, portanto, a característica apresentada de o livro se basear em situações comunicativas e de ter especial atenção

à fala e à interação. Mesmo em uma realidade de grande eficácia das atividades de produção oral, seu número reduzido compromete seu alcance. Além disso, algumas atividades definidas como comunicativas não fazem jus ao seu papel. É o caso de atividades como (3.a), (3.b) e a (5.a) na unidade 10: na primeira, são apresentados quatro desenhos relativos a cada uma das estações do ano, pedindo ao aluno que as correlacione com uma tabela contendo os nomes das estações; na segunda, pede-se ao aluno que faça uma lista das cores, sabores e sons que ele associa a cada uma das estações; na última, é apresentada uma lista de “perguntas úteis” que o aluno deve memorizar para utilizar futuramente.

Em diálogo com os conceitos apresentados na seção 2, vemos que não há uma preocupação com a criação de um evento comunicativo que possa subsidiar a produção oral, assim como inexistente um contexto de fala. As atividades são apresentadas sem nenhuma informação prévia e, de certa forma, permanecem desconectadas da proposta do livro em si. Como resultado desta análise, identificamos que algumas atividades, ainda que se digam comunicativas, pertencem a outro nível de abordagem linguística.

Em relação ao item (f), a unidade 1 apresenta apenas um texto autêntico<sup>17</sup>, em um universo de trinta e cinco atividades propostas. A unidade 5 apresenta dois deles, num universo de vinte atividades. Para a unidade 10, são apresentados cinco textos, de um total de trinta e uma atividades. Todos eles, entretanto, são adaptados ou criados para o livro. Mais uma vez, identificamos que a autodescrição do livro não é coerente com sua organização, não havendo uma estreita correlação entre a teoria que subjaz ao livro e a prática que o configura.

De acordo com o primeiro critério de avaliação de nosso *corpus*, há uma série de inconsistências que se evidenciam. Tais inconsistências comprometem, parcialmente, o processo de ensino-aprendizagem da LE em questão. Mais do que isso, o apresentam de forma parcial, fragmentada, permeada de obstáculos a serem superados e demandando um maior esforço e tempo por parte dos alunos, tendo em vista que ao realizarem atividades improdutivas no que diz respeito à comunicação, à “troca de mensagens eficazes” (BALBONI, 2002, p. 55), os alunos distanciam-se do fim último (e ao mesmo tempo primeiro) da língua: a comunicação.

#### 4.2 ADEQUAÇÃO À PROPOSTA DO QCER

O item (c) da descrição do livro indica que ele é organizado de acordo com os pressupostos do QCER (detalhados na seção 2.2). Sem dúvidas, a adequação de um material a uma premissa generalizante faz com que, ao menos em teoria, os diferentes materiais possuam características que os aproximem uns dos outros e desta orientação inicial – o QCER. Uma primeira indicação a respeito da correlação entre o livro e as premissas do QCER deveria constar já em sua apresentação. Em outras palavras, mais do que apenas afirmar que “o livro é organizado de acordo com o QCER”, é preciso apresentar em quais pontos o LD estaria de acordo com o nível em questão (A1). Apesar disso, não há nenhuma outra referência direta ao QCER além de dizer que “[...] le raccomandazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento trovano in Chiaro! A1 una concretizzazione coerente”<sup>18</sup> (SAVORGNANI; BERGERO, 2010, p. 3). Não se argumenta, por exemplo, sobre o que seja esta referida “coerência”.

Outra premissa do QCER diz respeito ao fato de que “[...] a descrição [da língua] também compreende o contexto cultural onde se situa a língua” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 1). Cada unidade traz ao final uma página de “Culture a confronto”<sup>19</sup>, em que é exposto algum tópico da cultura italiana e pede-se que o aluno a compare com a de seu país. Tal “inclusão” de cultura não tem ligação com o tema da unidade: na unidade 1, com tema “Estudo Italiano” e abordagem inicial de apresentação, o elemento de cultura apresentado são as regiões da Itália e o que as representa (a moda representa Milão, por exemplo); na unidade 10, cujo tema é “Finalmente é sexta-feira!”, são abordadas viagens, se apresentam bilhetes de transporte na Itália.

<sup>17</sup> Não é objetivo desta pesquisa a discussão acerca do conceito de “autenticidade” no contexto de LE. Sugerimos, dentro do contexto italiano, a leitura de Mauro (2014).

<sup>18</sup> “[...] as recomendações do Quadro Comum Europeu de Referência encontram em Chiaro! A1 uma concretização coerente” [Tradução nossa]

<sup>19</sup> “Culturas em confronto” [Tradução nossa].

Outro ponto questionável é a visão estereotipada de cultura. Ainda na última unidade, argumenta-se que “todos os italianos viajam de trem” e há um estímulo ao aluno para dizer como se viaja em seu país. Pouco importa se este italiano que supostamente viaja de trem está em Roma, na Sardenha ou na Sicília (as duas últimas são ilhas). Uma visão de cultura monolítica que não representa a multiplicidade cultural da Itália. Entretanto, como nossa análise não é destinada a contemplar uma discussão sobre “cultura”, não abordaremos a questão, deixando-a para futuros trabalhos.

Em diálogo com o exposto na seção 2.4 a respeito do uso situado da língua e da importância do contexto, percebemos haver outros pontos de incoerência. Exemplifiquemos melhor. Na unidade 1, são apresentadas as seguintes atividades: (i) saudar um companheiro de classe, (ii) apresentar-se a um colega de classe, (iii) simular ser uma figura conhecida de outra nacionalidade, (iv) perguntar a alguém como se chama, (v) fazer perguntas seguindo as fórmulas indicadas, (vi) em dupla, adivinhar o número escolhido pelo outro participante e (vii) dizer o número do próprio telefone. Ao analisar estas atividades, percebemos que nem sempre há um contexto que ligue a fala a um evento comunicativo. A atividade (v), embora indicada como de produção oral, possui uma estrutura notadamente de leitura, uma vez que o aluno deve ler uma lista de frases e apenas repeti-las – não há, entretanto, a indicação de quando o aluno poderia/deveria utilizar uma ou outra frase, nem a simulação de um evento comunicativo que o colocasse na posição de escolher as frases e negociar os significados de acordo com o contexto e o seu interlocutor.

Por outro lado, as atividades oferecidas demonstram estar de acordo com as indicações para o nível, possibilitando efetivamente ao aluno que ele seja “[...] capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc” (CONSEJO DE EUROPA, 2002 p. 26). As situações de interação oral também se mantêm, configurando-se como mais um ponto de concordância e coerência com o QCER e, em parte, com a própria Competência Comunicativa.

#### 4.3 ADEQUAÇÃO AOS PRESSUPOSTOS DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Nas discussões referentes aos outros critérios, já expusemos alguns indícios do tratamento que é dado às atividades indicadas como sendo comunicativas. A partir deles, pretendemos aprofundar a argumentação sobre estas atividades, observando a sua eficácia.

No item anterior, explicitamos as sete atividades de produção oral pertencentes à primeira unidade. A partir de Balboni (2002) e Maingueneau (2004), observamos que para que haja comunicação deve haver uma eficácia na troca de mensagens, entendidas não como frases isoladas, mas como mensagens que se trocam em um evento comunicativo contextualizado, em que os interlocutores negociam e, juntos, produzem significação ao que se fala. De acordo com a teoria que utilizamos e que norteia ela mesma o LD, as atividades da unidade 1 não possuem as características de um evento comunicativo, visto que falta a elas uma contextualização que as inclua em uma cena comunicativa. Também faltam elementos que as configurem como textos, com mensagens significativas: em (iii), ao trabalhar a simulação de o aluno ser uma pessoa estrangeira para que alguém adivinhe, o que se faz, em última análise, é um exercício lexical de recordação dos vocábulos gentílicos aprendidos. O que faz com que a atividade se defina como de produção oral se configure apenas no fato de se verbalizar os vocábulos; mais do que isso, eles precisam ser lidos, memorizados e recordados. Outro ponto de crítica é o fato de as palavras serem apenas repetidas, o que faz delas palavras memorizadas e utilizadas de forma isolada, faltando-lhes contextualização e maior utilização da língua (com, por exemplo, um período sendo construído).

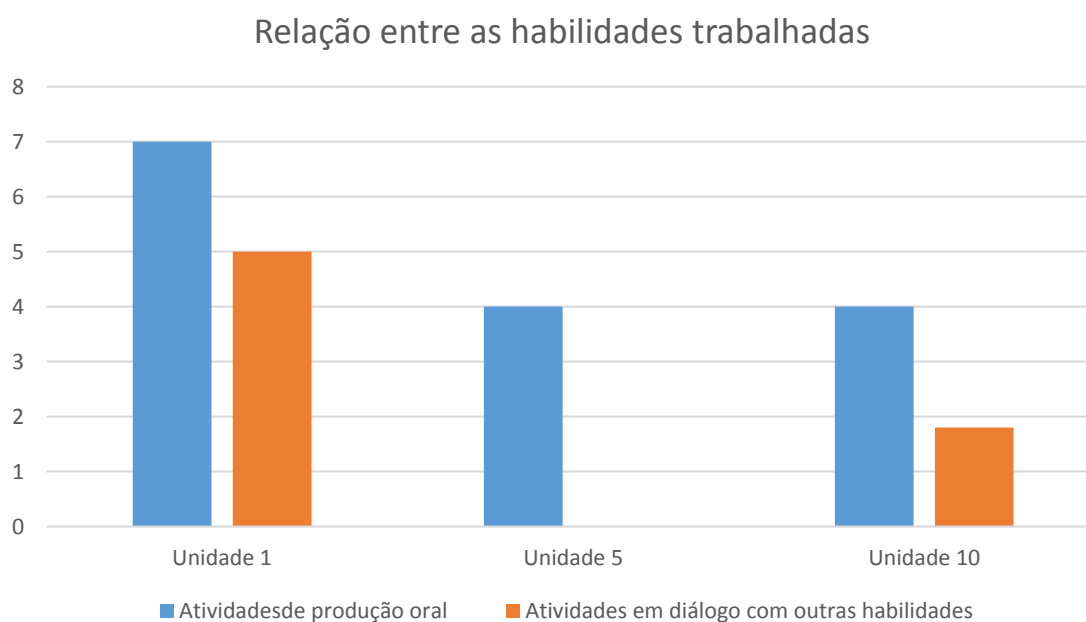
Retomamos De Luchi (2014, p. 1): “[...] o evento comunicativo, segundo o modelo proposto por Dell Hymes (1972), é de natureza complexa e requer a co-construção e negociação do significado por parte dos interlocutores”. A partir das atividades da unidade 10, identificamos que não há uma construção conjunta de significados na LE. A atividade (3.a) apresenta, conforme já dito, desenhos representando as estações do ano e uma tabela para correlacioná-las aos desenhos. Não existe, portanto, nenhuma construção de significados; em verdade, não existe nem mesmo uma atividade de produção oral sendo desenvolvida, considerando-se a natureza da atividade.

Das proposições de Richards (2006, p.4), evidenciam-se mais uma vez que parte das atividades de produção oral do LD não estão de acordo com a proposta pedagógica que o norteia, bem como do QCER e da Competência Comunicativa. Enquanto este autor

define que elas devem fazer com que o aluno seja capaz de “saber como produzir e entender diferentes tipos de texto (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos”, a produção oral das unidades analisadas faz com que o aluno consiga apenas reproduzir os modelos ofertados, tendo dificuldade para apropriar-se da língua e utilizá-la de forma eficaz e significativa em outros contextos.

Angelino (2000, p.148) vai defender ainda que “[...] na comunicação, entretanto, raramente se utiliza separadamente uma única habilidade por vez e o seu uso pode ser simultâneo ou integrado”. Em confronto com as unidades, entretanto, o que se configura demonstra que, das atividades de produção oral, poucas estão em diálogo com outra habilidade, como expresso no gráfico a seguir:

**Gráfico 2:** Relação entre as habilidades trabalhadas



**Fonte:** elaborado pelos autores

A unidade 5 não apresenta nenhuma atividade de produção oral que seja elaborada em diálogo com outras habilidades. Isso representa que não há uma preocupação efetiva com um trabalho que considere as habilidades como sendo interligadas e demonstra, indiretamente, que a pertinência do material em relação ao QCER não é constante.

Por fim, das quatro características que definimos como básicas para a elaboração de atividades de produção oral elencadas em 2.5 (retiradas dos teóricos abordados), evidenciamos que elas nem sempre são consideradas na elaboração das atividades. O item IV levanta a necessidade do trabalho integrado das habilidades linguísticas e, como analisado, há uma unidade inteira (a quinta) elaborada sem que as atividades de produção oral sejam integradas a outras habilidades. Além disso, quantitativamente, a produção oral tem poucas atividades quando consideramos o número total de atividades que compõem a unidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os LD de LE possuem, ainda hoje, um papel central e privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. São eles mesmos, por vezes, o próprio método de ensino em si, única fonte de acesso à LE. Ainda assim, pouca atenção é dada às pesquisas sobre o LD (SILVA, 2010), fazendo com que um importante ator do cenário educacional permaneça sem ter a reflexão profunda que lhe seria necessária. Na tentativa de normalizar e organizar o ensino de LE, o *Consejo de Europa* estabeleceu diretrizes que pudessem nortear o processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa, o QCER, pretendia ser um marco no ensino das línguas da Europa. Apesar de seus esforços e iniciativas, expusemos brevemente que os LD não seguem totalmente a linha teórica do QCER, o que se configura como uma falha na elaboração das atividades e do livro em si.

Na mesma linha seguem as atividades de produção oral. Embora apoiados numa *Abordagem Comunicativa* e com a intenção de desenvolver a *Competência Comunicativa* dos aprendizes, o que percebemos é uma incoerência teórico-prática: nem todas as atividades de fala eram de fato atividades de fala; das que eram, algumas mostram-se ineficazes para os objetivos a que se propõem.

Ao mesmo tempo, a descrição que o livro apresenta de si é permeada de incoerências quando a confrontamos com as atividades propostas. Parte daquilo que o livro defende não se efetiva nas unidades didáticas, expondo um problema metodológico na composição do LD.

Desta forma, o que expusemos neste artigo diz respeito a uma breve análise, inicial, de um LD em específico de língua italiana, tentando demonstrar um procedimento de análise que pode orientar outras análises necessárias. Nossa intenção não é a de apenas criticar o *corpus* e expor suas falhas, mas indicar, a partir da análise de seus elementos, um caminho que possa ser útil tanto para a crítica quanto para a elaboração de atividades de produção oral e, em certa medida, de LD.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Linguística aplicada-ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.

ANGELINO, M. *Lo sviluppo delle abilità produttive*. In: DOLCI, R.; CELENTIN, P. *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci Editore, 2000. p. 148-167.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALBONI, P. *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Torino, 2002.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BORNETO, C. S. *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingua straniere*. Roma: Carocci Editore, 1998.

CASINI, M. C.; ROMANELLI, S. *Lo stato della ricerca universitaria nell'ambito dell'italianistica in Brasile*. Revista de Italianistica da USP, São Paulo, n. 22, p. 6-24, 2011.

CONSEJO DE EUROPA. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

D'ANNUNZIO, B. *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità produttive*. Università Ca' Foscari, [2010?]. Disponível em: <<http://bit.ly/1z8Lggb>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

DE LUCHI, M. Osservare e riflettere sulla comunicazione in italiano L2 e L3. *Bollettino Itals*, Anno 12, n.56., nov. 2014. Disponível em: <<http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/deluchi.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

- DIAS, R. *Crerios para a avaliao do livro didatico (LD) de lngua estrangeira (LE)*. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Org.). *O livro didatico de lnguas estrangeira: mltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics selected readings*. Philadelphia: Harmondsworth/ Penguin, 1972. Disponvel em <<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Anlise de textos de comunicao*. Trad. Ceclia P de Souza-e-Silva e Dccio Rocha. 3.ed. So Paulo: Cortez, 2004.
- MAURO, L. R. *Material autntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como lngua estrangeira: entre teoria e prtica didtica*. Dissertao (Mestrado) – Programa de Ps-Graduao em Lngua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de So Paulo, So Paulo, 2014.
- OLIVEIRA, S. Texto visual, estereotipos de gnero e o livro didtico de lngua estrangeira. *Trabalhos em Lingstica Aplicada*, Campinas, v.47, n.1, p.91-117, jan./jun. 2008.
- OLIVEIRA, F. D. de. *Abram seus livros... o discurso sobre diferena nos livros didticos*. 2006. 108f. Dissertao (Mestrado) – Programa de Ps-Graduao em Educao, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.
- RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de lnguas*. So Paulo: SBS Editora, 2006.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y mtodos en la enseanza de idiomas*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- SAVORGNANI, G; BERGERO, B. *Chiaro! A1*. Alma Edizioni, Roma: 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gneros escolares: das prticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educao* [online], n.11, p.5-16, maio-ago./1999. Disponvel em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.
- SILVA, R. C. da. Estudos recentes em Lingstica Aplicada no Brasil a respeito de livros didticos de lngua estrangeira. *Revista Brasileira de Lingstica Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.207-226, 2010.
- SIMÕES, D. M. P.; GARCÍA, F. (Org.) . *A pesquisa cientfica como linguagem e prxis*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.
- TILIO, R. C. *O livro didtico de ingls em uma abordagem sccio-discursiva: culturas, identidades e ps-modernidade*. 2006. 258f. Tese (Doutorado) – Programa de Ps-Graduao em Estudos da Linguagem, Pontifcia Universidade Catlica- Rio, Rio de Janeiro, 2006.
- \_\_\_\_\_. O papel do livro didtico no ensino de lngua estrangeira. *Revista Eletrnica do Instituto de Humanidades*, v. 7, p. 117-144, 2008.
- \_\_\_\_\_. *The role of coursebooks in language teaching*. In: IARTEM BRASIL 2012 - International Association for Research on Textbooks and Educational Media, 2013, Curitiba. Desafios para a superao das desigualdades sociais: o papel dos manuais didticos e das mdias educativas. Curitiba: NPPD, UFPR, 2012. v. 1. p. 462-470



VILAÇA, M. L. C. A Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. 16, p. 51-60, 2012.

\_\_\_\_\_. *Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino, percepção*. 2009. 251f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, n.32, jan./mar. 2010.

**Recebido em 19/10/2015. Aceito em 09/12/2015.**