

# Criação e crítica de materiais didáticos de italiano: (re)significação e (re)construção da abordagem comunicativa

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UFRJ)\*

## Resumo

Diversas foram as mudanças ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos últimos anos. Em especial, a partir do surgimento e difusão dos chamados “métodos comunicativos”, é possível perceber uma grande revolução nesse processo. “Comunicativo” passa então a ser a expectativa e finalidade dos curso de línguas e materiais, em detrimento dos métodos antigos, ditos “ultrapassados”. Ainda assim, quando retomamos as ideias iniciais dos métodos comunicativos e confrontamos com a constituição dos atuais materiais didáticos de italiano como língua estrangeira, percebemos haver ainda uma incoerência teórico-prática, o que nos faz pensar que algo se perdeu – ou se reconstruiu, se resignificou – na passagem da teoria à prática. O que é possível perceber e que será discutido e posteriormente analisado é a possibilidade de que atualmente nos livros didáticos de italiano LE se perceba um novo entendimento da *abordagem comunicativa*, que se difere das propostas iniciais e implica em mudanças no processo de ensino-aprendizagem. A intenção desta pesquisa é, portanto, analisar se assim acontece de fato e quais as suas possíveis implicações práticas. Assim, tendo como corpus de análise os livros *Nuovo Progetto Italiano* e *Chiaro A1*, buscaremos entender como se deu (se se deu) essa resignificação dos preceitos iniciais da Abordagem Comunicativa e de que forma essa resignificação pode (ou não) influenciar e modificar o processo de ensino-aprendizagem.

## 1. Introdução

Quando pensamos em aulas de língua estrangeira de italiano, ainda é comum que nos venha a ideia de uma sala de aula em que uma professora (frequentemente idosa) escreve no quadro enquanto os alunos estão sentados, passivos, copiando informações. O professor é o detentor do saber e os alunos são apenas receptores.

Tal visão de ensino – e de metodologia –, que se perpetuou por longas décadas (RICHARDS e RODGERS, 2003), está ultrapassada. Em especial, a partir do surgimento e difusão dos chamados “métodos comunicativos”, é possível perceber uma grande revolução nesse processo, seja ela didático-pedagógica ou comercial. “Comunicativo” passa então a ser a expectativa e finalidade dos curso de línguas, materiais, metodologias e direcionamento pedagógico, em detrimento dos métodos anteriores, ditos “ultrapassados”. É possível perceber que, de uma forma cada vez mais frequente, o uso de novas ferramentas de ensino que antes eram tidas como “perda de tempo”, “brincadeiras sem objetivo” e “deixar de dar matéria” se demonstra altamente eficaz, motivador e proveitoso, perfeitamente adequado à *Abordagem Comunicativa de Línguas Estrangeiras* (ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006).

---

\* Bolsista do CNPq.

Essas ferramentas, tais como as músicas (FERNANDES, 2006), os vídeos (TORRESAN, 2000), os jogos em sala de aula (CAON e RUTKA, 2004) e diversas outras atividades lúdicas, motivacionais e interativas, somadas a um ensino mais discursivo (dentro da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, sobre o qual nos deteremos adiante) e inclusivo de língua (MARTINEZ, 2009), nos proporcionam resultados mais produtivos. Colocando o aluno em um papel ativo no ensino, proporcionando-lhe um grau mais elevado de interação e participação, damos-lhe maior motivação e interesse pelas atividades realizadas, sendo possível estabelecer um ambiente em que os processos de ensino-aprendizagem sejam mais atraentes e participativos.

Esse seria, por assim dizer, o “cenário” mais tradicional da Abordagem Comunicativa. Ainda assim, quando retomamos as ideias iniciais dos métodos comunicativos e confrontamos com a constituição dos atuais materiais didáticos de italiano como língua estrangeira, percebemos haver ainda uma incoerência teórico-prática, o que nos faz pensar que algo se perdeu – ou se reconstruiu, se ressignificou – na passagem da teoria à prática. A partir da exposição de nosso problema, podemos elencar algumas perguntas que deverão ser respondidas no decorrer das investigações, de forma a colaborar no entendimento do ensino de italiano como LE. Dentre as possíveis perguntas, podemos investigar de que maneira se constroem os materiais didáticos de língua italiana para estrangeiros que se autointitulam comunicativos? De que modo a língua se constrói e é representada e entendida nestes livros? É possível identificar uma nova “teoria comunicativa” sendo utilizada? Se sim, ela modifica de alguma forma o processo de ensino-aprendizagem? Todas essas perguntas são caras para o entendimento do ensino de LE e para a criação e crítica de materiais didáticos e cursos. Assim, este texto não tem a intenção de ser pretencioso e dar uma palavra final e imutável sobre o assunto, já que em uma pesquisa não há palavras finais absolutas, mas a descoberta de novos caminhos. Nossa intenção com a pesquisa passa a ser a de oferecer caminhos e possibilidades que possam ajudar na criação e crítica dos materiais didáticos de língua italiana para estrangeiros, em diálogo estrito com outros autores e pesquisas já efetuadas.

Assim, pensar o ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva menos “tradicionalista” e mais em sintonia com as novas abordagens de ensino - em especial a *Abordagem Comunicativa* - é uma prática que tem se ampliado desde a metade da década de cinquenta, como nos mostram Richards e Rodgers (2003, p. 153). Torna-se então necessário e justificável que se reflita sobre a maneira como nos posicionamos em relação ao ensino de línguas estrangeiras, sobre a maneira como pensamos e fazemos ensino de língua e sobre os materiais didáticos como importante ferramenta pedagógica, uma vez que apesar dos avanços da tecnologia e metodologias, o livro didático (LD) continua sendo a base dos cursos de língua estrangeira. Surge dessa reflexão a necessidade de que tal pesquisa se realize.

Martinez vai dizer que “a didática só pode ser concebida por meio de um conjunto de hipóteses e de princípios que permitam ao professor aperfeiçoar os processos de aprendizagem da língua estrangeira” (2009; p. 11). Poderíamos completar: aperfeiçoar também os materiais didáticos de língua estrangeira.

Uma das características do Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE) é a desconstrução da figura do professor como o “detentor de conhecimento”, aquele que sabe tudo sobre a disciplina e tem a função de “passá-la” para os alunos, que são meros “receptores”. Esta imagem é substituída pela de uma comunidade *dialógica* (BAKHTIN, 2011), em que todos têm direito ao domínio da língua e o exercitam dentro desse grupo, em que os próprios alunos passam a ser também construtores da língua – do significado da língua. Mas se pensarmos a partir dos livros didáticos, qual representação de língua é possível encontrar? Como se entende a língua nestes materiais?

Nesse cenário, ao passo em que um aluno assume a função de “aluno”, involuntariamente assume também a de “construtor” da língua. Este passa a ter um papel ativo no seu aprendizado, ajudando e direcionando o seu processo.

Já o professor, ao passo que permite a interação e as trocas com os alunos, assume o papel de um “facilitador” do ensino, de mais um dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e não mais aquele de ser o principal elemento da ação.

Nesta pesquisa, portanto, pretendemos investigar e analisar se há um novo entendimento a respeito destes conceitos e teorias, se houve algum processo de ressignificação e (re)(des)construção deles.

Por fim, motiva ao pesquisador-autor deste projeto que diferentes e aperfeiçoadas reflexões sejam estabelecidas e que novas perspectivas sejam abertas em relação ao ensino de língua estrangeira. É necessário que a reflexão sobre a forma de se posicionar em relação ao livro didático e à língua representada seja o ponto de partida para uma reformulação e redefinição da maneira como elaboramos a criação e a crítica de livros didáticos; fazê-las é, de fato, promover uma positiva modificação não apenas dos mecanismos de formação docente, mas da qualidade e produtividade das aulas e da aprendizagem de uma língua estrangeira.

## 2. Problematização

Apresentado o tema e a justificativa do nosso projeto de pesquisa e considerando a sua relevância e motivação, faz-se necessário que diferentes perguntas sejam levantadas para que sejam respondidas no decorrer da pesquisa:

- De que maneira se constroem os materiais didáticos de língua italiana para estrangeiros que se autointitulam comunicativos?
- De que modo a língua é representada e entendida nestes livros?

- É possível identificar uma nova “teoria comunicativa” sendo utilizada? Se sim, ela modifica de alguma forma o processo de ensino-aprendizagem?

Para a busca das respostas destas perguntas, optamos por nos determos apenas em alguns livros didáticos de italiano língua estrangeira – especificamente os livros *Chiaro AI*, *Domani AI* e *Nuovo Progetto Italiano*, por serem aqueles de maior utilização nos principais locais de ensino no Rio de Janeiro: as Universidades e a representação italiana oficial para o ensino do idioma, o Istituto Italiano di Cultura. Respondidas as primeiras perguntas propostas, espera-se chegar àqueles que se mostram como nossos objetivos específicos. São eles:

- Refletir sobre a forma como se entendem os conceitos que se utilizam nos discursos sobre o ensino de língua (a saber: abordagem, método e estratégia)
- Refletir sobre a representação da língua nos manuais, observando se ela é vista como uma maneira de se relacionar com o mundo nos mais diferentes contextos ou como um sistema de regras e modelos.

### 3. Corpus de análise

Não por acaso foram escolhidas as temáticas apresentadas anteriormente: as dúvidas e questionamentos levantados, as perguntas que pretendemos responder e a reflexão que intencionamos fazer partiram de uma observação detalhada acerca dos problemas enfrentados na prática docente. Pareceu-nos sempre um ponto que, ainda que já explorado e revisitado por outros autores, carecia de outras observações e formas de análise.

Como explicitado na primeira parte do texto, o *corpus* de análise parte dos principais livros didáticos de língua italiana em utilização no Rio de Janeiro.

Os três livros, ainda que pertencentes ao mesmo nível do quadro comum de referência, são elaborados por editoras diferentes. Vale notar que dois deles são produtos de uma mesma editora, dirigidos a um mesmo público-alvo e ainda assim, diferentes entre si, o que reforça o entendimento de que há processos de resignificação colocados em prática na elaboração destes materiais. Qualquer que seja no final o *corpus* a ser analisado, a preocupação permanecerá a mesma: de que maneira se constroem os materiais didáticos de língua italiana para estrangeiros que se autointitulam comunicativos?

### 4. Fundamentação teórica

Para a realização desta pesquisa, diversas leituras e autores vão se somar, conferindo-nos um olhar mais plural e complexo sobre a questão abordada. Neste sentido,

confrontamos visões diferenciadas para cada uma das análises, fazendo também o confronto de autores dentro de uma mesma linha de análise teórica.

Na compreensão do que entendemos por ensino de língua estrangeira, adotamos uma primeira diferenciação que nos remete a Krashen (1981) e sua definição de *Aquisição* e *Aprendizagem* de uma Língua Estrangeira (a partir de agora, assumiremos a sigla LE). Compreender as diversas maneiras como se dá o processamento e a apreensão de uma LE contribui efetivamente para o seu ensino.

Fazemos então uma separação, a partir do entendimento da *Aquisição* como algo natural, não-orientado e (normalmente) efetivado nos primeiros anos da infância e da *Aprendizagem* como o resultado de um processo de ensino (ainda que informal), orientado e que se dá (normalmente) quando já se possui uma língua materna (a partir de agora, assumiremos a sigla LM), após os primeiros anos da infância. A separação empreendida aqui nos permite entender qual fenômeno de aprendizagem estaremos analisando e será fundamental para que as próximas definições teóricas sejam realizadas.

Tradicionalmente, o ensino de idiomas sempre esteve apoiado em um *método de ensino* – o que pressupunha uma *metodologia* de uso. Traçando uma linha histórica do ensino de língua estrangeira (RICHARDS e RODGERS, 2003; BORNETO, 1998; VILLAÇA, 2008), é possível identificar, já desde o método *Gramática e Tradução*<sup>1</sup>, a necessidade de um método que pudesse conduzir as aulas de idiomas, assim como a frequente busca pelo “método perfeito”, capaz de ser utilizado com sucesso em qualquer situação de ensino.

Muitos de nós usamos o termo *método* indiscriminadamente para definir, por exemplo, o LD. Outras vezes, entendemos *método* como sendo o que fazemos em sala de aula, a forma como conduzimos o ensino. Empiricamente, percebemos haver ainda uma certa dificuldade em se definir com precisão o que seria especificamente um *método de ensino*.

Para que se entenda a nossa base teórica sobre metodologia, abordagem, estratégia de ensino e sua evolução histórica, será necessária uma primeira leitura em Richards e Rodgers (2003). Em seu *Enfoques y métodos em la enseñanza de idiomas* (tradução do original *Approaches and Methods in Language Teaching*, publicado em 2001), os autores traçam um detalhado percurso da evolução dos *métodos de ensino* e das *abordagens* sobre estes mesmos métodos.

<sup>1</sup> Método de ensino de LE utilizado no século XIX que consistia em traduzir orações e textos tendo como foco a gramática e as estruturas da língua, assim como seu vocabulário. O ensino objetivava o aprendizado da morfologia e da sintaxe. Embora seu auge tenha sido aproximadamente entre os anos de 1840-1940, ainda hoje é possível identificar sua influência na composição de alguns materiais.

Segundo eles, *Métodos*<sup>2</sup> seriam “uma série de princípios essenciais de ensino e aprendizagem, junto a um conjunto de práticas em sala de aula que se derivam deles”<sup>3</sup> (2003, p. 8). Aqui, muito além da escolha de um material ou da simples ideia de “vou ensinar isso”, “vou falar sobre aquilo”, há uma crítica reflexão sobre a *forma* como estes conteúdos serão abordados e transmitidos. Definir um método passa a ser então definir uma linha de pensamento a seguir, definir uma base para a seleção e criação de estratégias a serem utilizadas. As estratégias seriam os mecanismos didáticos através dos quais um método é colocado em prática.

Gretel E. Fernández (2010), por sua vez, aponta uma perspectiva em que método e abordagem são conceitos diferenciados. Segundo a autora, *Abordagem* seria o “modo de entender, adotar e (re)elaborar princípios amplos e gerais sobre a educação, ao modo de conceber as ações docentes vinculadas aos idiomas” (2010, p. 71). Ainda em relação a *Abordagem*, vejamos o que Almeida Filho nos diz:

Por abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. (2005, p. 78)

A *Abordagem* estaria situada em um nível mais conceitual, permitindo maior flexibilidade em sua realização e utilização, preocupando-se com as diferentes opções pedagógicas que derivam das concepções teóricas adotadas sobre linguagem e aprendizado de línguas; seriam, então, as orientações teóricas adotadas, segundo as quais as ações docentes devem se pautar.

*Método*, no entanto, seria uma apreensão da Abordagem escolhida, contida dentro desta, tendo sua abrangência mais restrita e particularizada. Neste ponto, não se pensa em como entender os pressupostos teóricos do ensino de línguas, como refletir sobre o processo ou sobre as orientações teóricas envolvidas, mas em como aplicá-los sendo coerente com a abordagem estabelecida; seriam então as regras de aplicação da abordagem.

Do exposto decorre que *Abordagem* e *Método* são conceitos diferentes, ainda que complementares. Um método só existe porque antes há uma abordagem que o direciona e que pauta as suas escolhas.

O confronto entre os dois autores se faz necessário uma vez que os termos analisados serão fundamentais para a condução da pesquisa. Para esta pesquisa, optamos por utilizar os termos de maneira separada, no qual as definições são diferenciadas – como o faz Fernández (2010). Ainda assim, a contribuição dos autores americanos é necessária para a compreensão da perspectiva histórica do ensino de línguas, na análise

<sup>2</sup> Também chamado de *Abordagem* (do original em espanhol *Enfoque*)

<sup>3</sup> Tradução particular do original em espanhol

que fazem do ECLE e das observações que nos trazem sobre a prática docente; são eles também que nos trazem a ideia de *estratégia*, que adotaremos como as próprias atividades em sala de aula.

Por fim, nos é possível afirmar que a escolha teórica adotada por nós será uma síntese dos autores anteriores, acolhendo aquilo que cada um traz de melhor como contribuição para a construção da base teórica que norteará esta pesquisa. Parece-nos, então, considerar o ECLE como uma abordagem e não como um método.

Passamos então a uma discussão mais aprofundada a respeito da Abordagem Comunicativa (AC). Na seção anterior, vimos como o ensino de línguas era pautado pela escolha de métodos, de moldes de ensino, que pudessem compreender as necessidades dos professores e que, de forma universal e absoluta, fossem adaptáveis e eficientes em todas as situações. Esses métodos vinham, via de regra, acompanhados de LD que materializavam as suas concepções teóricas. É neste contexto que a AC surge então como uma “superação” dos métodos anteriores, uma vez que não postulava para si mais um método de ensino, mas pressupostos teóricos que pudessem, de forma dinâmica, nortear o ensino. Sua proposta era a de efetivar mudanças substanciais no processo de ensino-aprendizagem de LE, partindo do princípio de que linguagem era comunicação e saber uma língua significava saber se expressar nessa língua.

Fatores contextuais (globalização e internacionalização dos países e pessoas), científicos (desenvolvimento de diferentes áreas do saber que estudavam a linguagem e o indivíduo), teórico-metodológicos (a ineficiência dos métodos e metodologias, a sua “não-universalidade” de uso) dentre outros foram importantes neste processo de consolidação da AC. Como afirma Richards, “a crescente necessidade de se adquirir boas habilidades de comunicação em inglês e em outros idiomas criou uma enorme demanda para o ensino de idiomas em todo o mundo” (2006, seção III). É na tentativa de suprir esta demanda “comunicacional” que a AC se baseará inicialmente.

Nosso entendimento neste projeto acerca do que seja a AC se dá em concordância com a proposição de Richards. Segundo este autor:

Pode-se entender o ECLE como um conjunto de princípios aplicados às metas de ensino de línguas estrangeiras, como a forma pela qual os alunos aprendem um idioma, os tipos de atividades em sala de aula que facilitam o aprendizado e os papéis desempenhados pelos professores e alunos em uma sala de aula, estabelecendo como meta o ensino da competência comunicativa (...), utilizando a linguagem para uma comunicação significativa. (2006, p. 2,3)

Essa definição traz em si uma série de elementos do ensino que são focos de atenção da AC. Alunos, professores, atividades em sala de aula, o ensino da competência comunicativa e as metas do ensino: diferentes elementos do espaço escolar que serão importantes para uma reflexão aprofundada sobre o ensino de LE. A esses elementos, acrescentamos ainda o livro didático, a abordagem e a interação entre os participantes,

para exemplificar apenas alguns.

Desta forma, a AC tinha como objetivos, segundo Kumaravadivelu (2006),

Oferecer oportunidades para os alunos praticarem noções/funções de comunicação pré-selecionadas, por meio de atividades com foco no significado, assumindo que a preocupação com a forma e a função acabará por levar ao domínio da linguagem e que os alunos podem fazer uso de ambos os repertórios formal e funcional para cumprir suas necessidades comunicativas fora de classe. Nessa visão, o desenvolvimento da linguagem é mais intencional. (p.91)<sup>4</sup>.

Desta forma, a AC se caracteriza pela multiplicação da “linearidade” do ensino. Neste cenário, tanto o professor quanto os alunos, os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os mais variados fatores podem ser “veiculadores” para o aprendizado da língua em questão. Desta concepção emergem os dois atores da cena pedagógica que sofrem as mudanças mais significativas em seu papel: professores e alunos. O professor assume o papel de ser um “facilitador” do acesso à língua (não mais de detentor do saber), enquanto o aluno assume um papel ativo<sup>5</sup> e colaborativo em seu aprendizado (não mais passivo, inerte).

Vale observar que a AC não possui uma única definição de seus pressupostos, além de ter se desenvolvido de diferentes formas: (i) Abordagem Natural, (ii) Aprendizagem Colaborativa de Línguas, (iii) Ensino Baseado em Conteúdos e o (iv) Ensino Baseado em Tarefas (RICHARDS e RODGERS, 2003). Na Itália em específico, seus estudos influenciaram o desenvolvimento da chamada *Didática Humanístico-Afetiva*<sup>6</sup>. Tais diferenciações se dão uma vez que, a bem da verdade,

A AC não é, pois, uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua (...) que não pode ser reducionisticamente interpretado. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.82)

Façamos então uma delimitação daquilo que entendemos por língua. Dentro da perspectiva da Análise do Discurso (AD) de Maingueneau (2004) e a partir das perspectivas de Bakhtin (2011), adotamos uma visão discursiva e interacionista da linguagem.

<sup>4</sup> “To provide opportunities for learners to practice preselected, communicative notions/functions through meaning-focused activities, assuming that a preoccupation with form and function will ultimately lead to target language mastery and that the learners can make use of both formal and functional repertoire to fulfill their communicative needs outside the class. In this view, language development is more intencional” (tradução nossa)

<sup>5</sup> Por simples adequação ao espaço, não incluiremos discussões acerca da Autonomia. Para uma discussão sobre o tema, sugerimos os textos de Oxford (2003), Nicolaidis (2008), Nicolaidis e Tilio (2008)

<sup>6</sup> Didattica Umanistico-Affettiva (tradução nossa); Cf. Balboni (2002)



Aqui, entendemos que toda a linguagem tem seus sentidos construídos na própria cena enunciativa (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 os sentidos, não apenas os adotando e aceitando, mas interferindo neles.

Depreende-se desta concepção de língua então que o aluno não é um elemento passivo do ensino, outrossim um cocriador 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).

Retomando o que já foi dito sobre *comunidade de interação*, vejamos novamente uma contribuição de Maingueneau:

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 (2004, p. 53-54)

## 5. Conclusões

No momento, este projeto está ainda em fase de elaboração, o que não nos permite apontar com precisão resultados e encaminhamentos que ele possa assumir. Temos, de forma ainda parcial, algumas análises, que nos levam a perceber que há uma série de incoerências teórico-metodológicas que nos permitem afirmar que, de fato, há inconsistências em relação à adoção de pressupostos comunicativos e de uma visão de abordagem.

Dessa maneira, ainda que, no momento, não tenhamos resultados concretos para serem apresentados – visto que a pesquisa está em andamento – podemos já antever alguns resultados, o que de certa forma foi também um dos elementos motivadores para a realização da pesquisa. Esperamos em outro momento poder apresentar os resultados da pesquisa e continuar a discussão aqui iniciada.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010

\_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada-ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011
- BELLANOVA, B. *La Didattica dell'italiano* (nel quadro dell'educazione linguística, Finalità, metodologie e tecniche didattiche). Modena, Centro Programmazione Editoriale
- BRAIT, Beth. Bakhtin, *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas, São Paulo: Coleção repertórios. Editora da Unicamp, 1997
- BREEN, M e CANDLIN, C. N.; *The essencial of a communicative curriculum in language teaching: applied linguistics V. 1 Ed. 2. – págs. 89 -112*
- CAON, Fabio e RUTKA, Sonia. *La Lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia, Italia, 2004
- DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore, 2000
- FERNANDES, Jaci Correia. *Música e ensino de Língua Italiana: alternativa metodológica*. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2006
- FERNANDÉZ, Gretel E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coerentes em la enseñanza de español lengua extranjera. In: *Coleção Explorando o Ensino*; v. 16 – Espanhol. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. New York, Prentice Hall, 1981.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. – 3 ° Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3° edição, 1997.
- MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola editorial, 2009
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras*. Revista Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007
- PAVAN, E. La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale; págs. 77 – 86; in: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. 2000
- REVISTA de Italianística da ABPI. v.1, n.1. Curitiba: Unigraf/UFPR, 2009
- REVISTA de Italianística da ABPI. v.2, n.1. Curitiba: Unigraf/UFPR, 2009
- RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas*. São Paulo: SBS Editora, 2006

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

SILVA, Solimar. *Dinâmicas e jogos para aulas de idiomas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

SCARPA, E. M.. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Robson P. de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TORRESAN, Paolo. *L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS*; págs. 266 – 277; in: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. 2000

\_\_\_\_\_. *Tecnologie per l'apprendimento dell'italiano*. Disponível em [http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_tecnologie\\_teoria.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_tecnologie_teoria.pdf). Acesso em Julho de 2012

TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006

\_\_\_\_\_. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII, 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 superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. Curitiba: NPPD, UFPR, 2012. v. 1. p. 462-470

TORRESAN, Paolo. *L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS*; págs. 266 – 277; in: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. 2000

\_\_\_\_\_. *The theory of multiple intelligences and language teaching*. Perugia, Guerra Edizioni, 2010.

\_\_\_\_\_. *Tecnologie per l'apprendimento dell'italiano*. Disponível em [http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_tecnologie\\_teoria.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_tecnologie_teoria.pdf). Acesso em Julho de 2012

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*, SP: Martins Fontes, 1987

\_\_\_\_\_. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, SP: Ícone/EDUSP, 1988 VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas

Estrangeiras: Autoria, Princípios e Abordagens. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XVI, p. 51-60, 2012

VYGOTSKY, Lev. *Materiais didáticos de língua estrangeira*: aspectos de análise, avaliação e adaptação. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, VIII, número XXXII, jan-mar 2010

\_\_\_\_\_. *O material didático no ensino de língua estrangeira*: definições, modalidades papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, VIII, número XXX, jul-set 2009

\_\_\_\_\_. *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras*: fundamentos, críticas e ecletismo. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, VIII, número XXVI, jul-set 2008

WIDDOWSON, HENRY G. *Teaching language as communication*. Oxford University Press. Oxford: 1979