

GASPARI, S. de; HEBERLE, V.; KOERICH, R.; LIMA, R.; FAVERI, C. B.; MEURER, J. L. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Estrangeiras da UFSC. *Fragmentos*, v. 1, p. 201-214, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 20/11/2009.

SARTRINGEN, Kathrin. Deutscherunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: HELBIG, Gerhard et al. (Orgs.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, p. 1445-1449, v. 2.

O Quadro europeu comum de referência para línguas – um panorama

Werner Heidermann

O “Quadro europeu comum de referência para línguas” – do que se trata? Será um manual, um programa, um documento? Ou mais uma estratégia? Política? Didática? Método?

Em primeiro lugar, o “Quadro europeu comum de referência para línguas” (doravante Quadro) cujo subtítulo específica “Aprendizagem, ensino, avaliação” é um livro. A edição em português (de Portugal) foi lançada em 2001 pela Editora Asa em Lisboa (ISBN 972-41-2746-X), uma tradução do “*Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*”, igualmente publicado pelo Conselho da Europa. E falando em tradução – o número de traduções existentes do Quadro pode ser um primeiro indício da importância da obra: são até agora 36 versões em diferentes línguas – entre outras, ucraniano, búlgaro, chinês e japonês.

O Quadro foi desenvolvido no âmbito do projeto “Políticas linguísticas para uma Europa Multilíngüe e Multicultural”; os autores são J. L. M. Trim, D. Coste, B. North, J. Sheils. Vale lembrar que 2001 foi o Ano Europeu das Línguas. O público alvo do Quadro está definido da seguinte forma: “professores e aprendentes na sala de aula e, ainda, autoridades educativas, examinadoras, autores e editores de manuais” (Q., p. 12s).

Considerando a definição do público alvo que dá uma primeira pista a respeito da questão abordada, o objetivo da publicação começa a se delinear diferentemente. E como estamos ante uma obra bem abrangente e complexa (a edição portuguesa vem com 352 páginas) é legítimo se os autores se aproximam do objetivo, num primeiro momento, de forma negativa e dizem o que o Quadro NÃO é: “Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São

levantadas questões, mas não são dadas respostas" (Q., p. 11). Não é, portanto, manual nem livro didático. Mais adiante o objetivo será explicado de forma positiva e de maneira muito mais minuciosa.

Antes disso o Quadro fala dos motivos que levaram as diversas instituições a elaborar uma obra "exaustiva, transparente e coerente" (Q., p. 26). O ponto de partida é que

O Conselho tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração (Q., p. 12).

Isso posto ("entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais") ainda estamos fora. Em outros trechos, porém, o Quadro convida explicitamente professores, aprendentes (ou seja, alunos) de fora da Europa a participarem da discussão. O Conselho também convida todos que trabalham com o Quadro a "usar o sistema de escalas e os descritores de forma crítica. A secção de línguas vivas do Conselho da Europa receberá com agrado qualquer relato de experiência" (Q., p. 14).

Depois de mais uma aproximação *ex negativo* os autores, finalmente, conseguem definir o objetivo da obra de maneira construtiva: "O objetivo do Quadro não é prescrever nem mesmo recomendar determinado método, mas apresentar opções, convidando o utilizador a refletir sobre a sua prática actual, levá-lo consequentemente a tomar decisões e a descrever exactamente aquilo que faz" (Q., p. 15). Ainda vamos ver se este "convite" é real, se o liberalismo aqui apresentado é convincente – ou se é uma pseudoleveza que se presta a esconder tendências hegemônicas.

Finalmente, na página 19, compreendemos "O que é o Quadro Europeu Comum de Referência? – aqui, contrário à capa do livro, em maiúsculo:

O Quadro [...] fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. O Quadro [...] define, ainda, os níveis de proficiência que permi-

tem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (Q., p. 19).

Mais conciso, claro e político: "O quadro pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa" (Q., p. 19).

Além disso:

Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objectivos, conteúdos e métodos, o Quadro reforçará a transparência de cursos, programas e qualificação, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objectivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia (Q., p. 19).

Desde o início o Quadro usa e cultiva um estilo altamente retórico e explícito. Alguns exemplos: "o rico patrimônio que representa a diversidade linguística e cultural na Europa", "valiosa fonte comum", "esforços consideráveis", "fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos", "através de um melhor conhecimento das línguas vivas", "facilitar a comunicação", "promover a mobilidade", "eliminar os preconceitos e a discriminação", "evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuem as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva", "cooperação de coordenação constantes" – para citar apenas alguns poucos trechos enfáticos.

Uma conotação não tão óbvia para a gente no Brasil é aquela de língua estrangeira e xenofobia, ou melhor: o conhecimento de línguas estrangeiras como medida eficaz contra tendências xenófobas. Obviamente a relação é mais visível na Europa. O quadro fala claramente da "xenofobia e [d]as manifestações ultra-nacionalistas como o principal obstáculo à mobilidade e integração europeia, ou mesmo como enorme ameaça à estabilidade na Europa e ao funcionamento saudável da democracia" (Q., p. 22). Enfim, o Quadro se entende como uma contribuição para a PAZ.

Embora este raciocínio de "facilitar o entendimento linguístico = garantir harmonia política e social" possa ser simpático visando a valorização do nosso trabalho como profissionais de línguas estrangeiras, ele também é um raciocínio simplório! Sabemos que existem outras instâncias que domi-

nam a realidade política e social de forma mais direta. E a língua suave não vai automaticamente resultar numa sociedade suave, humana.

Em seguida, o Quadro transforma-se num texto cada vez mais prático; ele pretende "promover métodos de ensino das línguas vivas que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade" (Q., p. 22). Pode parecer retórica também, mas sabemos como tudo isso está vinculado, sim, ao nosso trabalho – e a relação entre métodos "mais livres" e a "independência de pensamento" é de uma obviedade banal.

Os autores do Quadro têm uma paixão por definições: literalmente todos os termos ganham definição, e na maioria das vezes as definições são úteis e bem elaboradas. Cito por exemplo as definições de "multilinguismo" e "plurilinguismo". Multilinguismo "é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade" (Q., p. 23) – o entendimento então é apenas cumulativo e ao contrário do entendimento sinérgico do Plurilinguismo que

acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, [...] constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem (Q., p. 23).

Importante a consequência:

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas, tendo como modelo final o 'falante nativo ideal'. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (Q., p. 24).

É legítimo se os autores falam neste contexto de uma "mudança de paradigma" (Q., p. 24).

Decepcionante para qualquer leitor que espera receitas simples é o facto de que o Quadro abre mão de certezas absolutas, de prescrições metodológicas e dogmas didáticos: "Não há, de momento, nenhum consenso forte baseado na investigação acerca do modo como os aprendentes aprendem, que permita que o Quadro se apóie numa qualquer teoria de aprendizagem" (Q., p. 196). Falsa modéstia? Restrição epistemológica óbvia? Provocação?

De qualquer forma não é ignorância. E "nenhum consenso" não significa necessariamente "nenhum conhecimento". Vale a pena voltar aos primeiros capítulos do Quadro onde se fala da "abordagem adoptada" (Q., p. 29):

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Na verdade, o trecho citado se encontra no Quadro de maneira graficamente diferente:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais** e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (Q., p. 29).

Os termos-chave estão em negrito a fim de facilitar a leitura, e de preparar o pequeno glossário que foi incluído em seguida. Cada termo ganha uma explicação, aparentemente pedante, mas de precisão inegável. Exemplos:

Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções (Q., p. 29).

As competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas (Q., p. 29).

Texto é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a actividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa (Q., p. 30).

As definições que não podemos nem queremos analisar minuciosamente neste momento são uma característica do Quadro: é através das definições que a terminologia do Quadro se torna um documento transparente.

Recusando uma determinada teoria específica de aprendizagem, o Quadro se baseia em suposições básicas como não poderia deixar de ser. Duas delas são: "Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo" (Q., p. 31) e o "conhecimento que um indivíduo já adquiriu é diretamente relevante para a aprendizagem das línguas" (Q., p. 32).

O papel da gramática e da sua apresentação é problemático. No subcapítulo sobre "competência de aprendizagem" (Q., p. 33) o Quadro nos confronta com três competências diferentes: a "competência existencial", o "conhecimento declarativo" e a "competência de realização". A gramática tem seu lugar no "conhecimento declarativo", o que não convence muito; muito menos convence o contexto:

o conhecimento de que relações morfossintáticas correspondem a variações de declinação em determinada língua, ou a consciência de que pode haver rituais especiais ou tabus associados a práticas alimentares ou sexuais nalgumas culturas, ou que podem ter mesmo conotações religiosas (Q., p. 33).

Um tipo de âncora epistemológica é a fixação do Quadro na orientação para a ação, um dos aspectos não negociáveis da obra do Conselho da Europa: "A perspectiva geral [...] é claramente orientada para a ação" (Q., p. 37).

Negando qualquer posicionamento a respeito da eficácia de abordagens concretas, o Quadro limita-se a postular uma orientação para a ação como o norte de qualquer trabalho de ensino de línguas estrangeiras. Percebe-se uma grande preocupação de não querer parecer dogmático:

Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o Quadro pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens (Q., p. 41).

Os autores consideram o Quadro um texto não dogmático, mas deixam claro o seguinte: "Um Quadro de Referência aberto e 'neutro' não implica, evidentemente, uma ausência de política" (Q., p. 42). Em seguida, eles se referem a "princípios" e a "recomendações que o Conselho de Ministros dirigiu aos governos-membros" (Q., p. 42). É assim que os autores buscam conferir maior legitimidade e peso ao Quadro.

A posição oficial e explícita parece não dar preferência a nenhuma das abordagens atualmente praticadas. Podemos nos perguntar, no entanto, se este princípio foi preservado ou se os autores se concentram exclusivamente na orientação para a ação. O professor Herbert Andreas Welker, professor de alemão na Universidade de Brasília, chamou a atenção para esta contradição: por um lado, o Quadro aceita a pluralidade de situações, métodos e abordagens, por outro, insiste na descrição atomizante de "mini-habilidades" comunicativas (WELKER, 2004, p. 19).

Antes de me voltar às "mini-habilidades", gostaria de oferecer mais algumas informações a título de contextualização do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa. A meta atual é que todo europeu domine três línguas, "o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida" (Q., p. 22). A fórmula L1 + 2L é a única solução para garantir a existência das línguas (além do inglês) como línguas estrangeiras.

A dominância do inglês é um fato. Clélia Barqueta comparou o inglês a outras línguas como línguas estrangeiras em seu artigo "Por que aprender alemão no Nordeste?" e conclui:

Daí a importância do papel das universidades, dos núcleos de línguas ou de outras instituições, como CCBA e Aliança Francesa, que disponibilizam aos interessados essas 'fantasias linguísticas', possibilitando a realização do direito à informação, ao conhecimento (BARQUETA, 2004, p. 16).

Seria lícito verificar se ainda é válido este raciocínio após o advento das “novas tecnologias”. Não seria este o fórum para avaliar o impacto da Internet sobre o papel das instituições estrangeiras de língua e cultura, sobre a coexistência de módulos virtuais e elementos presenciais. O Quadro cita um documento do Conselho de Ministros que fala de “um sistema europeu eficaz de troca de informação, englobando todos os aspectos da aprendizagem e ensino das línguas vivas e de pesquisa neste domínio e fazendo uso pleno das novas tecnologias da informação” (Q., p. 21). É muito provável que em 2001, ano da publicação do Quadro em português, poucas pessoas tivessem noção da abrangência que esse aspecto assumiria.

Chegamos a um dos pontos centrais do Quadro, aos níveis comuns de referência. A escala global abrange três graus com seis níveis: o “utilizador proficiente” com C2 e C1, o “utilizador independente” com B2 e B1, o “utilizador elementar” com A2 e A1. Conheçamos a terminologia em inglês: A1 *Breakthrough* (nível de iniciação), A2 *Waystage* (nível elementar), B1 *Threshold* (nível limiar), B2 *Vantage* (nível vantagem), C1 *Effective Operational Proficiency* (nível de autonomia), C2 *Mastery* (nível de mestria).

Imaginemos o currículo linguístico de uma pessoa que poderia ser assim:

| | Entende | Fala | Lê | Escreve |
|-----------|---------|------|----|---------|
| Português | L1 | L1 | L1 | L1 |
| Inglês | C2 | B2 | C1 | B2 |
| Italiano | C2 | A2 | B2 | B1 |
| Francês | B2 | A2 | B2 | A2 |

Este modelo do tipo *Pórtfolio* pode ser bem informativo. Os acadêmicos brasileiros conhecem um sistema semelhante que faz parte do *Curriculo Lattes* do CNPq. Um exemplo, aliás, autêntico, de um professor poliglota da Universidade de São Paulo:

Idiomas

Entende

Português (Bem), Espanhol (Bem), Alemão (Razoável), Francês (Bem), Italiano (Bem), Húngaro (Bem), Servo-Croata (Bem), Russo (Bem), Búlgaro (Razoável), Macedônio (Bem), Inglês (Bem), Eslovaco (Bem), Tcheco-Eslovaco (Razoável), Polonês (Razoável), Esloveno (Razoável)

Fala

Português (Bem), Espanhol (Razoavelmente), Francês (Razoavelmente), Italiano (Razoavelmente), Húngaro (Bem), Servo-Croata (Bem), Russo

(Razoavelmente), Búlgaro (Pouco), Macedônio (Bem), Inglês (Razoavelmente), Polonês (Pouco)

Lê

Português (Bem), Espanhol (Bem), Alemão (Razoavelmente), Francês (Bem), Italiano (Bem), Húngaro (Bem), Servo-Croata (Bem), Russo (Bem), Búlgaro (Bem), Macedônio (Bem), Inglês (Bem), Eslovaco (Bem), Tcheco-Eslovaco (Razoavelmente), Polonês (Razoavelmente), Latim (Bem), Esloveno (Bem)

Escreve

Português (Bem), Espanhol (Razoavelmente), Alemão (Pouco), Francês (Razoavelmente), Italiano (Razoavelmente), Húngaro (Bem), Servo-Croata (Bem), Russo (Razoavelmente), Búlgaro (Pouco), Macedônio (Razoavelmente), Inglês (Razoavelmente), Polonês (Pouco)

Vale lembrar que a função básica do Quadro é fornecer os critérios que possibilitem a avaliação dos conhecimentos linguísticos e os critérios para a comparabilidade destes conhecimentos em nível europeu. As avaliações têm como base os descritores “é capaz de” (em inglês: *can do*). Um exemplo do sistema ALTE, esquema anterior ao Quadro de Referência – no nível 2 que corresponde ao nível B1 do Quadro: “É CAPAZ DE exprimir opiniões, de forma limitada, acerca de assuntos abstractos/culturais ou de dar opiniões acerca de uma área do seu conhecimento e de compreender instruções ou avisos públicos” (Q., p. 345).

Chamo a atenção para a alteração histórica; o perfil deixa de ser definido pelo nível da incompetência. O Quadro tem claramente o foco na capacidade, na competência em forma afirmativa, o que é um mérito inegável. Além disso, os autores do Quadro elaboraram escalas e utilizadores diferentes, dependendo do público alvo:

As escalas orientadas para o utilizador descrevem comportamentos típicos [...] – aquilo que o aprendente é capaz de fazer (Q., p. 66); as escalas orientadas para o avaliador guiam o processo de atribuição de classificação [...] – o desempenho do aprendente (Q., p. 67); as escalas orientadas para os autores de instrumentos de avaliação guiam a construção de testes nos níveis apropriados [...] – aquilo que o aprendente é capaz de fazer (Q., p. 68).

É mais que legítima esta variedade de perspectivas, e é mais que simbólico se os descritores, na modalidade dos discentes, são escritos na

primeira pessoa do singular: “Sou capaz de seguir uma conferência ou uma palestra sobre assuntos pertencentes à minha área de interesse, desde que o assunto tratado me seja familiar e a apresentação seja organizada de forma simples, clara e directa” (B1/audição – Q., p. 324).

Um ponto altamente crítico consiste no fato de que o Quadro aponta somente uma única vez o Ensino Superior. Na página 89 os autores escrevem: “Este tratamento sumário do que tem sido um aspecto fundamental, frequentemente dominante, dos estudos de línguas modernas no Ensino Secundário e Superior pode parecer um pouco desprezido.” (Q., p. 89). Tudo indica que é o único aspecto que o Quadro não trata de forma exaustiva. Um único trecho sobre a confluência de língua e literatura:

Não é essa a intenção. As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como ‘um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido’. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do Quadro que consideram importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objectivos e para a transparência dos seus métodos (Q., p. 89).

Se fosse “apenas estética” então a finalidade da literatura seria insuficiente – um entendimento questionável esse do conceito de literatura dos autores. Se por um lado falta o respectivo aprofundamento, por outro, predomina a prolixidade. Por exemplo: “Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação” (Q., p. 89).

Um ponto fraco da metodologia do Quadro é o fato de que aproximadamente 90 % dos títulos arrolados na bibliografia estão em inglês ou francês, ou seja, o Quadro europeu de referência que visa, em última instância, a internacionalização cultural, social e política, se restringe à divulgação da literatura e da pesquisa na forma em que elas são publicadas em duas línguas majoritárias, em detrimento do sueco, holandês, português, alemão etc. Essa lacuna não é específica da edição portuguesa; a versão alemã, do mesmo modo, apresenta exclusivamente a bibliografia do original inglês. Sugerimos que as próximas impressões e edições do Quadro contenham bibliografias individualizadas com a finalidade de divulgar e propagar a produção científica nas respectivas línguas.

Cabe perguntar qual é o valor do Quadro europeu para o cenário brasileiro. É óbvio que o Conselho da Europa tem legitimidade para definir a política dentro da Comunidade Europeia, e isso é muito claro: O Quadro

responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações [...] do Conselho de Ministros: “concluir a maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura” (Q., p. 20).

Constatamos que a situação política e socioeconômica do Brasil ainda é significativamente diferente daquela da Comunidade Europeia. A mobilidade dentro da Europa, por exemplo, é basicamente uma migração internacional que envolve milhões de pessoas de uma grande pluralidade cultural, social, étnica e linguística. Na Europa, o plurilinguismo é um fato; a coexistência de muitos idiomas é natural, o que gera uma necessidade de ensinar e aprender línguas. Na Europa, o plurilinguismo também é a consequência de guerras, aliás, de muitas guerras e conflitos que às vezes o público de outras regiões quase nem percebe. No Brasil, no entanto, a migração acontece de forma interna, do Norte ao Sul, do interior aos centros industriais, modalidade que obviamente impacta de maneira mais limitada o plurilinguismo no país. Mais relevante é a imigração de pessoas de países vizinhos, o que mesmo assim não leva a um plurilinguismo comparável àquele da Europa. Sabemos que, no Brasil, o multilinguismo é muitas vezes imposto e artificial. O curso de inglês se tornou um acessório da elite infantojuvenil brasileira.

Migração familiar na Europa quase sempre significa migração linguística: são milhões de avós e avós, tias e tios, sogras e sogros, que não falam a língua dos netos, sobrinhos, do genro, da nora etc. São 150.000 alemães que viajam anualmente para outros países a fim de fazer um curso da respectiva língua.

Há na Europa uma longa tradição de oferecer exames nas línguas estrangeiras. O Goethe-Institut, instituição alemã responsável pelo ensino de alemão fora da Alemanha e pelo intercâmbio cultural internacional, conduz mais de 80.000 exames por ano. Em comparação, a prova de português brasileiro (Celpe-Bras), instituída em 1998 (com 141 inscrições), registrou 3.418 inscrições em 2004.

Não existem dúvidas quanto às vantagens de se falar várias línguas. A justificativa, no entanto, muitas vezes, é completamente equivocada. A propaganda de escolas de línguas, via de regra, trabalha com chantagens, adver-

tindo que se seu filho não aprender inglês, ele estará perdido no mercado de trabalho. Essa constatação é muito questionável.

Concluindo, devemos constatar que em vários aspectos a situação do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil tem fundamentos muito diferentes da situação na Europa. No Velho Continente aproximadamente 450 milhões falam 20 línguas oficiais, se negligenciamos mais ou menos 200 línguas minoritárias que se tornam cada vez mais valorizadas – que evidenciam um plurilinguismo vital, ao passo que no Brasil cerca de 190 milhões de pessoas comungam basicamente *uma* língua – se negligenciamos nesta reflexão as centenas de línguas indígenas que, de fato, são negligenciadas. Respeitando essas diferenças, temos que nos perguntar se vale a pena conhecer, estudar e até aplicar o Quadro comum europeu de referência no Brasil? Atento à omissão dos aspectos não pragmáticos: estéticos, artísticos e literários, e pressupondo que não cabe uma atribuição tão importante à avaliação – aspecto destacado no Quadro – advirto quanto à necessidade de uma leitura altamente crítica.

Não obstante as fragilidades apontadas neste artigo quanto ao Quadro, o estudo do mesmo contribui e consolida a reflexão e o estabelecimento de conhecimento. O sistema de escalas é muito bem elaborado, o que possibilita e garante uma melhor comparabilidade e aumenta a objetividade dos conceitos. O Quadro facilitará e, na verdade, vem facilitando uma revalidação, um reconhecimento mais ágil. O principal argumento a favor da leitura do Quadro é outro: em nenhum lugar existe uma descrição igualmente exaustiva de todos os elementos, detalhes do nosso trabalho. A análise do Quadro leva a uma reflexão sistemática do nosso trabalho – não meramente intuitiva e espontânea.

O Quadro ainda não teve a adequada repercussão no Brasil, muitos profissionais estranham ouvindo o título, esse ainda é percebido como documento burocrático. O INEP em Brasília, por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira, lançou em 2009 um livro intitulado “Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação”, organizado por Beatriz Fontana e Marília dos Santos Lima. Nessa publicação, preciosa e relevante, distribuída gratuitamente, o Quadro nem é mencionado.

Na Europa, a “referência ao Quadro costuma ser destacada nos títulos e capas das obras” (UPHOFF, 2009, p. 79) através do logotipo nos livros didáticos de línguas estrangeiras, como enfatiza Dörthe Uphoff na sua tese de doutorado sobre “O poder do livro didático e a posição do professor no

ensino de alemão como língua estrangeira”. Uma das observações da autora é a seguinte:

Não há indicações, no documento, quanto ao papel do professor, no planejamento do ensino e na determinação dos conteúdos e procedimentos didáticos de um curso de línguas. O que se observa, contudo, na área de DaF, é que as recomendações do Quadro Europeu Comum costumam ser operacionalizadas principalmente no nível do livro didático e que as discussões sobre o mesmo não chegaram a afetar a relação de poder que se estabeleceu entre o professor e o livro didático (UPHOFF, 2009, p. 80).

Apesar da abordagem minuciosa, o Quadro pelo visto não conseguiu dar conta da enorme complexidade do ensino e da aprendizagem. Eu recomendo a leitura do documento com certa urgência, pois ele pode ser útil na organização e estruturação de uma discussão profunda envolvendo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Pode ainda proporcionar a sensibilização profissional a uma extensa gama de aspectos da nossa atuação. Um trabalho sistemático e crítico com base no “Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação”, uma discussão sistemática, crítica e autocrítica das competências e das exigências traria melhorias significativas ao dia a dia didático nas escolas e nas universidades.

Referências

- BARQUETE, Clélia. Por que aprender alemão no Nordeste? - Elemento para uma discussão. *Projekt*, São Paulo, n. 42, p. 14-16, ago, 2004.
- CLALÚNA, Monika. *Gerahmte Sprachen? Zum “Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen”*: DaF-Brücke, Colonia Roma/México, n. 6, p. 24-27, 2004.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de: ROSÁRIO, Maria Joana Pimentel do; SOARES, Nuno Verdial. 2. ed. Lisboa: Edições ASA, 2002.
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Tradução para o alemão de: QUETZ, Jürgen. Berlin/München/Wien: Langenscheidt, 2001.
- FONTANA, Beatriz; LIMA, Marília dos Santos (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009.

GLABONIAT, Manuela et al. *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin: Langenscheidt, 2002.

GRAFFMANN, Heinrich. Sprachen unter einem Hut. *Projekt*, Curitiba, n. 39, p. 7-10, jun. 2002.

HEIDERMANN, Werner. Mit einem Bein im Alltag und mit dem anderen über dem Menschsein – eine literarisch angereicherte Betrachtung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. *Projekt*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 8-12, abr. 2008.

WELKER, Herbert Andreas. Über die kommunikative Kompetenz und ein nichtkommunikatives Regionalwerk. *Projekt*, Curitiba, n. 42, p. 17-20, ago. 2004.

UPPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009.

Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional

Ruth Bohunovsky

Introdução

No ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil, usam-se geralmente livros didáticos internacionais, isto é, importados. Ao mesmo tempo, discute-se muito a necessidade de produzir material didático "orientado para um público-alvo específico" (*zielgruppenorientiert*). Há vários anos, está em andamento o projeto *Alemão para brasileiros: (re)vendo imagens*¹. Seu objetivo principal é a elaboração de um material didático nacional de alemão como língua estrangeira para brasileiros. Neste momento, o seu primeiro volume está na fase final de testagem, estando o segundo e terceiro volume prontos em moldes gerais. A seguir, buscamos apresentar de uma maneira resumida o contexto no qual surgiu o projeto, sua proposta teórica e didática, sua elaboração, algumas mudanças e ampliações que foram feitas durante esse processo e, finalmente, as experiências de avaliação desse material didático em cursos de alemão. Sem querer sugerir que se trate de um livro didático adequado para o público brasileiro em geral, temos muito mais a intenção de estimular a produção de outros materiais e livros didáticos nacionais por autores que tenham experiência suficiente no ensino dessa língua no Brasil. Com base nessa experiência seria possível e desejável produzir material didático mais adequado e motivador para os nossos alunos.

¹ Pós-doutorado financiado pela Fapesp entre os anos 2004 e 2007 (processo número 03/13796-6).