



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Licenciatura em Letras Inglês

JOÃO VICENTE SALIBA DE ANDRADE

**LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS:
À LUZ DA ABORDAGEM COMUNICATIVA E DO QUADRO EUROPEU COMUM DE
REFERÊNCIA.**

Brasília

2025

JOÃO VICENTE SALIBA DE ANDRADE

LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS:
À LUZ DA ABORDAGEM COMUNICATIVA E DO QUADRO EUROPEU COMUM DE
REFERÊNCIA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Inglês do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo como parte da exigência para obtenção do título de licenciado.

Orientador(a): Ma. Maria Antonia Germano dos Santos Maia

Brasília

2025

de Andrade, João Vicente Saliba.

LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS: À LUZ DA ABORDAGEM
COMUNICATIVA E DO QUADRO EUROPEU COMUM DE
REFERÊNCIA. / João Vicente Saliba de Andrade ; orientação Ma. Maria
Antonia Germano dos Santos Maia. — Riacho Fundo, DF: 2025.
64 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) —
Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.
Orientador(a): Ma. Maria Antonia Germano dos Santos Maia.

1. avaliação de livro didático. 2. abordagem comunicativa. 3. QECR
(Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). 4. formação de
professores. 5. guia pedagógico. I. Maia, Ma. Maria Antonia Germano dos
Santos , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

JOÃO VICENTE SALIBA DE ANDRADE

LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS:
UM GUIA PRÁTICO À LUZ DA ABORDAGEM COMUNICATIVA E DO QECR.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Inglês do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo como parte da exigência para obtenção do título de licenciado.

Aprovado em 31 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Maria Antonia Germano dos Santos Maia
Curso de Letras Inglês - Instituto Federal de Brasília - Riacho Fundo
Presidente / Orientadora

Bruna Lourenção Zocaratto
Curso de Letras Inglês - Instituto Federal de Brasília - Riacho Fundo
Membro interno

Beatriz Ribeiro Ferreira Pucci
Curso de Letras Inglês - Instituto Federal de Brasília - Riacho Fundo
Membro interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter estado ao meu lado durante tanto tempo, mesmo quando eu não me lembrava de sua presença. Hoje, sinto a luta diária ao tentar cultivar uma amizade com Ele, com Jesus Cristo. Hoje, tenho um coração que anseia estar sempre próximo a Ele; a única pessoa a quem devo agradecer.

Não posso esquecer de agradecer às minhas irmãs, Lívia, Cecília e Letícia, que me conhecem bem. Apesar da diferença de idade, elas já passaram por momentos parecidos e, com carinho e experiência, me aconselham a cometer erros novos, a explorar o desconhecido, em vez de repetir o que sabemos que não dá certo. Essa orientação foi fundamental não só durante a graduação, mas em toda minha vida.

Obviamente, devo um agradecimento profundo aos meus pais. Ao meu pai, Vicente, um amigo leal, que sempre me incentiva e me ouve com muita atenção. E à minha mãe, Valéria, que nos momentos de incerteza me ajuda a olhar de um outro jeito para as coisas.

Agradeço também ao meu cunhado, Yuri, uma pessoa que admiro. Serei sempre grato pelas conversas e ensinamentos que compartilha comigo. Ele, talvez sem perceber, trouxe tranquilidade e novas perspectivas para minhas inquietações, sendo muito mais do que um cunhado, mas um verdadeiro irmão.

Minha gratidão se estende à experiência única que vivi em Lugo. Durante dois anos, mergulhei em um mundo novo, cercado por amigos e pessoas que me fizeram sentir em casa; além de me ensinarem a ser, de fato, amigo. Se não fosse por eles, talvez não teria voltado da Espanha.

Sei que este é um agradecimento destinado à conclusão da minha monografia, mas vejo este texto como uma oportunidade única de expressar minha gratidão por toda a jornada até aqui. Este é um registro oficial, mas uma chance de fazer com quem eu não esqueça todos que caminharam comigo até aqui.

Agradece, como um favor muito especial, esse
santo aborrecimento que sentes de ti mesmo.

— **Josemaria Escrivá**

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso objetiva propor um guia prático para orientar estudantes de Letras Inglês na seleção de livros didáticos de língua inglesa alinhados aos princípios da Abordagem Comunicativa (AC) e aos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). A pesquisa aborda uma lacuna na formação docente, especialmente para estudantes que iniciam a carreira em aulas particulares e necessitam de subsídios para a escolha criteriosa de materiais. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa (Guerra, 2006), com propósito desenvolvimental, utilizando pesquisa bibliográfica e documental (Cellard, 2008) para a análise de fontes teóricas e normativas. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo, que permitiu a sistematização dos construtos teóricos em um instrumento de avaliação prático. O principal resultado é um guia estruturado em cinco dimensões analíticas e 17 critérios, materializado em uma aplicação *web* interativa, que traduz a teoria em uma ferramenta funcional para a tomada de decisão pedagógica. Conclui-se que o guia atua como uma ferramenta de mediação entre teoria e prática, fomentando a capacidade de análise crítica e a autonomia do professor em formação, e não apenas auxiliando na seleção de um recurso didático.

Palavras-chave: avaliação de livro didático; abordagem comunicativa; QECR; formação de professores; guia pedagógico.

ABSTRACT

This capstone project aims to develop a comprehensive practical framework to guide English Language Education students in the systematic selection of English language textbooks that align with Communicative Language Teaching (CLT) principles and Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) standards. The research addresses a critical gap in teacher preparation, particularly for students embarking on private tutoring careers who require evidence-based guidance for informed material selection. The study employs a qualitative methodology with developmental objectives (Guerra, 2006), utilizing bibliographic and documentary research (Cellard, 2008) to analyze theoretical and normative sources. Data were processed through Content Analysis, enabling the systematization of theoretical constructs into a practical evaluation instrument. The primary outcome is a guide structured around five analytical dimensions and seventeen criteria, operationalized through an interactive web application that transforms theory into a functional tool for pedagogical decision-making. The study concludes that this framework serves as a mediating instrument between theory and practice, fostering critical analytical capabilities and professional autonomy among pre-service teachers, extending beyond mere material selection assistance.

Keywords: textbook evaluation; communicative approach; CEFR; teacher education; pedagogical guide.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de Competências Comunicativas de acordo com Canale e Swain (1980) e Canale (1983).....	18
Quadro 2 – Modelo de competências comunicativas de acordo com Celce-Murcia (2007)....	19
Quadro 3 – Resumo dos Descritores Globais do QECR para os Níveis A1 a C2.....	21
Quadro 4 – Expansões do QECR de acordo com o Companion Volume de 2020.....	22
Quadro 5 – Perspectivas comparadas sobre critérios de avaliação de livros didáticos.....	26
Quadro 6 – Perspectivas comparadas sobre critérios de avaliação de livros didáticos.....	29
Quadro 7 – Delineamento metodológico da pesquisa.....	34
Quadro 8 – Análise crítica consolidada do livro Viewpoint 1 por Dimensão.....	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. A Abordagem Comunicativa no ensino de línguas.....	15
2.2. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....	20
2.2.1. Os descritores saber-fazer por nível do QECR.....	23
2.2.1.1. Níveis A1 e A2: utilizador básico.....	24
2.2.1.2. Níveis B1 e B2: utilizador independente.....	24
2.2.1.3. Níveis C1 e C2: utilizador proficiente.....	25
2.3. Análise e seleção de livros didáticos.....	25
2.3.1. Cenário brasileiro: PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.....	31
3. REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	33
4. ANÁLISE DE DADOS.....	36
4.1. Estrutura e premissas do instrumento de avaliação.....	36
4.1.1. Dimensão I: fundamentação pedagógica e alinhamento curricular.....	36
4.1.1.1. Critério 1: coerência com a Abordagem Comunicativa (AC).....	37
4.1.1.2. Critério 2: alinhamento com o QECR.....	37
4.1.1.3. Critério 3: adequação ao contexto de ensino.....	38
4.1.2. Dimensão II: desenvolvimento da competência comunicativa.....	38
4.1.2.1. Critério 4: competência gramatical/linguística.....	38
4.1.2.2. Critério 5: competência sociolinguística/interacional.....	39
4.1.2.3. Critério 6: competência discursiva.....	39
4.1.2.4. Critério 7: competência estratégica.....	39
4.1.3. Dimensão III: qualidade das tarefas, autenticidade e interação.....	39
4.1.3.1. Critério 8: tipologia e qualidade das tarefas.....	40
4.1.3.2. Critério 9: autenticidade.....	40
4.1.3.3. Critério 10: padrões de interação.....	41
4.1.3.4. Critério 11: equilíbrio entre fluência e precisão.....	41
4.1.4. Dimensão IV: conteúdo, cultura e fatores afetivos.....	42

4.1.4.1. Critério 12: relevância e interesse dos tópicos.....	42
4.1.4.2. Critério 13: representação cultural.....	42
4.1.4.3. Critério 14: impacto afetivo.....	42
4.1.5. Dimensão V: desenho, usabilidade e componentes de suporte.....	43
4.1.5.1. Critério 15: leiaute e desenho visual.....	43
4.1.5.2. Critério 16: componentes de suporte.....	43
4.1.5.3. Critério 17: viabilidade prática.....	43
4.2. Instrumento de avaliação consolidado.....	43
4.3. Demonstração prática do instrumento de avaliação.....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE A - TEXTO DA INTERFACE DA PLATAFORMA.....	54
APÊNDICE B - PLATFORM INTERFACE TEXT (ENGLISH VERSION).....	60

1. INTRODUÇÃO

O processo de seleção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa constitui um desafio significativo para professores em formação, especialmente aqueles que iniciam sua prática docente ainda durante a graduação. Esta problemática torna-se particularmente relevante no contexto contemporâneo, caracterizado pela expansão do mercado de aulas particulares, abrangendo tanto formatos individuais quanto coletivos e pela crescente demanda por profissionais qualificados neste segmento. Almeida Filho (1993, p. 17) ressalta que a operação global de ensino envolve a "produção de materiais de ensino ou a seleção deles". O autor também adverte para os riscos da dependência de materiais cujos pressupostos pedagógicos podem não ser os mais adequados, o que pode resultar em um ensino "pobre e desestimulador" (Almeida Filho, 1993, p. 40). Diante da "força direcionadora" (Almeida Filho, 1993, p. 35) que esses recursos exercem, podendo atuar como verdadeiros agentes de mudança na prática docente (Hutchinson; Torres, 1994) e da necessidade de "recuperar a capacidade de avaliar o material" (Almeida Filho, 1993, p. 40). Com isso, destaca-se a importância de um processo reflexivo e estratégico tanto na escolha quanto na criação de recursos que atendam às demandas específicas de cada contexto de aprendizagem, como o das aulas particulares.

Diante desse cenário, percebe-se que um foco formativo complementar na área de materiais didáticos é de grande valia para esses futuros professores, a fim de que saibam realizar uma seleção criteriosa de recursos, especialmente para contextos de ensino livre¹. Sendo assim, o presente trabalho se propõe a oferecer um suporte nessa área, apresentando diretrizes para a escolha de materiais didáticos como uma contribuição para a prática docente desses profissionais em formação.

Nas últimas décadas, o ensino de línguas tem passado por transformações significativas, impulsionadas por novas demandas sociais, tecnológicas e pedagógicas. Essa evolução tem gerado a urgente necessidade de abordagens que priorizam a comunicação autêntica e o desenvolvimento de competências interculturais. Conforme destaca García Hernández (2023, p. 88)

¹ O termo "ensino livre" aqui empregado refere-se a contextos educacionais não formais, especificamente aulas particulares ministradas tanto presencial como virtualmente, em grupos ou não, contratadas independentemente de instituições de ensino regular.

a partir da década de 70, uma autêntica revolução na metodologia tradicional do ensino de línguas ocorreu. Métodos tradicionais baseados em gramática e linguística tornaram-se menos relevantes, e a relação entre língua e contexto social tornou-se a verdadeira protagonista do ensino e aprendizagem de línguas.²

Um reflexo dessa evolução são iniciativas internacionais como o Processo de Bolonha e o Espaço Europeu de Ensino Superior, que recomendam o desenvolvimento de conteúdos e práticas pedagógicas inovadoras para responder aos novos perfis dos alunos e às exigências de um mundo globalizado (García Hernández, 2023).

Na perspectiva da abordagem comunicativa, e ainda nesse contexto, a abordagem comunicativa destaca-se como uma metodologia que valoriza o uso significativo da língua-alvo em situações reais, priorizando a interação, a negociação de sentido e a fluência, em vez do foco exclusivo em estruturas gramaticais (Richards, 2006). Conforme Richards (2006) afirma, os princípios fundamentais da metodologia comunicativa devem: tornar a comunicação real o foco da aprendizagem de línguas, proporcionar oportunidades para os alunos desenvolverem tanto precisão quanto fluência e conectar as diferentes habilidades como fala, leitura e escuta, já que elas geralmente ocorrem assim no mundo real (Richards, 2006, p. 13, tradução nossa)³. Richards e Rodgers (2014) reforçam esta visão ao destacarem a necessidade de focar o ensino de línguas na proficiência comunicativa, e não apenas no domínio de estruturas, enfatizando o potencial funcional e comunicativo da linguagem.

Esta necessidade torna-se ainda mais premente, considerando que estes profissionais, em início de carreira, raramente dispõem de tempo, recursos ou experiência suficientes para desenvolver materiais autênticos para cada aula ministrada. Nesse contexto, a escolha criteriosa de um livro didático adequado representa não apenas a otimização do tempo de planejamento, mas também oferece suporte pedagógico para a estruturação de um ensino de qualidade, especialmente para os professores em formação que precisam conciliar a graduação com a prática profissional, como aconteceu comigo.

² Original: "and in the 70's, an authentic revolution in the traditional methodology of language teaching took place. Traditional methods based on grammar and linguistics became less relevant, and the relationship between language and a social context became the real protagonist of language teaching and language learning." (García Hernández, 2023, p. 88).

³ Original: "Link the different skills such as speaking, reading, and listening together, since they usually occur so in the real world." (Richards, 2006, p. 13).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) foi escolhido como base teórica principal desta pesquisa por três razões fundamentais. Primeiro, ele possui amplo reconhecimento internacional, sendo adotado e adaptado em diversos contextos ao redor do mundo (Abdullayeva; Abdurasulova, 2025). Segundo, apresenta solidez metodológica, desenvolvida durante um longo período pelo Conselho da Europa (Council of Europe, [c2023a]). Terceiro, tem vocação para ser aplicado universalmente.

Criado pelo Conselho da Europa, esta estrutura vai além das particularidades dos currículos nacionais. Sua origem, resultado de extensa pesquisa e consulta (Council of Europe, [c2023a]), produziu um modelo descritivo de proficiência linguística que ganhou aceitação mundial e transcendeu as fronteiras europeias.

O QECR se destaca por duas características importantes. Primeiro, sua natureza transidiomática⁴ com descritores formulados sem vincular-se a uma língua particular (Council of Europe, 2001). Segundo, seu impacto intercultural, que facilita a comparação de qualificações entre diferentes países (JONES; SAVILLE, 2009). Essas qualidades lhe dão importância científica para análises que buscam validade e relevância além de contextos limitados (European Parliament, 2013).

A relevância do livro didático no contexto do ensino de línguas é amplamente reconhecida na literatura especializada (Tsiplakides, 2011; Charalmbous, 2011). Conforme Tsiplakides (2011, p. 758, tradução nossa), o material didático “reside no cerne de qualquer situação de ensino de língua inglesa”⁵ e, por conseguinte, configura-se como um componente fundamental. Tais recursos frequentemente servem como base para a entrada⁶ linguística que os alunos recebem.

Assim, a escolha criteriosa desse material é um passo fundamental no planejamento do ensino (Garinger, 2002) e pode impactar diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e o

⁴ O termo "transidiomático" refere-se à característica do QECR de ser aplicável a qualquer idioma, uma vez que seus descritores de proficiência não são baseados nas estruturas de uma língua específica, mas em competências comunicativas gerais que podem ser observadas em diferentes contextos linguísticos.

⁵ Original: "It is widely accepted that the coursebook lies at the heart of any English language teaching situation (Sheldon, 1988; Hutchinson and Torres, 1994)." (Tsiplakides, 2011, p. 758).

⁶ Opta-se, neste trabalho, pelo uso do termo “entrada” em língua portuguesa como tradução para o termo técnico *input*. Segundo Stephen Krashen, o conceito consiste na linguagem compreensível a que o aluno é exposto, sendo um elemento indispensável para a aquisição da língua (KRASHEN, 1982).

desempenho discente (Doan; Kaufman, 2024), bem como a motivação dos alunos e o efetivo alcance dos objetivos.

A formação oferecida pela Licenciatura em Letras Inglês do Instituto Federal de Brasília é reconhecidamente abrangente em seus aspectos teórico-metodológicos. No entanto, nota-se a possibilidade de um aprofundamento em áreas que atendam a demandas específicas do contexto profissional contemporâneo. Uma dessas demandas surge do fato de que muitos graduandos, movidos por aspirações profissionais ou necessidades econômicas, iniciam suas jornadas como professores particulares antes mesmo de concluírem a graduação.

Diante do exposto, este trabalho objetiva propor um guia prático para orientar professores em formação na escolha de livros didáticos de língua inglesa, fundamentado na abordagem comunicativa, que atenda às necessidades específicas de alunos e às demandas pedagógicas de futuros docentes. O guia visa estabelecer critérios claros para a seleção de materiais adequados a diferentes contextos de ensino, como aulas particulares individuais ou em grupo, apoiando estudantes de Letras-Inglês em suas práticas docentes iniciais.

Como objetivos específicos, busca-se-á: 1) Analisar os princípios fundamentais da abordagem comunicativa no ensino de línguas, destacando sua relevância para a seleção de materiais didáticos. 2) Examinar os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), identificando suas implicações para o ensino e a avaliação de materiais didáticos. 3) Estabelecer critérios específicos para a avaliação de livros didáticos de língua inglesa, alinhados aos níveis de proficiência do QECR, considerando as necessidades de professores em formação e seus alunos.

A relevância acadêmica e social deste estudo reside em sua contribuição para preencher uma lacuna identificada na formação de professores de língua inglesa, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para uma prática docente mais fundamentada e transformadora. Ao propor critérios objetivos para a seleção de livros didáticos, este trabalho visa não apenas mediar o processo decisório dos professores em formação, mas também contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua inglesa em contextos particulares, promovendo uma abordagem comunicativa alinhada às demandas contemporâneas de um mundo globalizado e interconectado.

Para alcançar os objetivos delineados, este trabalho está organizado em seções distintas. O capítulo a seguir detalha o referencial teórico, explorando os pilares da Abordagem Comunicativa, os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os critérios consolidados pela literatura para a análise de materiais didáticos. Subsequentemente, o referencial metodológico descreve o desenho da pesquisa, de abordagem qualitativa e com propósito desenvolvimental. A seção de análise de dados apresenta a estrutura do guia prático proposto e demonstra sua aplicação por meio de um estudo de caso. Por fim, as considerações finais sumarizam as contribuições do estudo, discutem suas implicações para a formação docente e apontam direções para futuras pesquisas na área.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa aprofundar os construtos teóricos que sustentam a presente monografia, focada nos critérios para a escolha de livros didáticos de língua inglesa. O objetivo é fornecer um embasamento sólido, explorando o contexto histórico e os conceitos centrais da Abordagem Comunicativa (AC), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e, adicionalmente, uma revisão da literatura técnica sobre os aspectos gerais da análise e seleção de livros didáticos. Estes três pilares teóricos serão utilizados na elaboração subsequente do guia prático para a seleção de livros didáticos, que constitui o objetivo central deste trabalho.

2.1. A Abordagem Comunicativa no ensino de línguas

A escolha da Abordagem Comunicativa (AC) como pilar teórico deste trabalho fundamenta-se em sua proeminência e pertinência contínua no cenário global do ensino de línguas (Richards; Rodgers, 2014; Savignon, 2018). Impulsionada pelas demandas de um mundo interconectado que requer competência para o uso funcional e autêntico do idioma (Richards; Rodgers, 2014), a AC transcendeu o status de modismo para se consolidar como o paradigma dominante (Almeida Filho, 2005; Richards; Rodgers, 2014). Sua popularidade reflete uma mudança fundamental na própria concepção de aprendizagem, que passa a valorizar não apenas o conhecimento sistêmico da língua, mas a capacidade de mobilizá-lo para interagir de forma apropriada e eficaz (Savignon, 2018). No contexto brasileiro, essa demanda é igualmente premente (Almeida Filho, 2005), alinhando-se à necessidade de formar

cidadãos e profissionais aptos a atuar em contextos de comunicação real. Portanto, a AC oferece o referencial teórico mais robusto para a análise de materiais didáticos que almejam preparar aprendizes para os desafios comunicativos do século XXI.

A Abordagem Comunicativa (AC), também conhecida internacionalmente como Communicative Language Teaching (CLT), representou uma viragem paradigmática no ensino de línguas, emergindo como resposta às limitações de métodos anteriores, como o Audiolingualismo e o método da Gramática-Tradução (Howatt; Widdowson, 2004; Richards; Rodgers, 2014). Estes métodos, embora visassem a proficiência linguística, frequentemente resultavam numa capacidade limitada dos estudantes para utilizar a língua de forma espontânea e apropriada em contextos reais de comunicação (Howatt; Widdowson, 2004). As abordagens tradicionais privilegiavam a memorização de regras gramaticais e a correção formal, muitas vezes descontextualizadas, negligenciando os aspectos sociais e interativos da comunicação (Hinkel, 2005). Em contraste, a AC propôs uma alteração de foco: da maestria de estruturas gramaticais isoladas para o desenvolvimento da competência comunicativa como objetivo primordial do processo de ensino-aprendizagem (Richards; Rodgers, 2014).

A fundamentação teórica da AC assenta, em grande medida, na crítica de Dell Hymes à noção de competência puramente linguística de Noam Chomsky (Hymes, 1972; Canale; Swain, 1980). Enquanto Chomsky (1965) se concentrava no conhecimento sistêmico da língua por um falante-ouvinte ideal, Hymes (1972) argumentou que o domínio das regras gramaticais era insuficiente. Para Hymes, o conhecimento de como utilizar a língua de forma socialmente apropriada era necessário, ou seja, a competência comunicativa (Hymes, 1972). Hymes (1972, p. 278, tradução nossa) defendeu que ‘existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis’ e que um estudante adquire competência não apenas sobre a gramática, mas também sobre ‘quando falar, quando não, e sobre o que falar, com quem, quando, onde, de que maneira’⁷ (Hymes, 1972, p. 277-278). Esta visão expandiu o objeto do ensino de línguas para além da correção formal, englobando o uso contextualizado e socialmente pertinente da linguagem (Hymes, 1972).

⁷ Original: 'there are rules of use without which the rules of grammar would be useless' [...] 'when to speak, when not, and as to what to talk about, with whom, when, where, in what manner.' (Hymes, 1972, p. 277-278).

Já a distinção conceitual proposta por H.G. Widdowson (1978) na sua obra *Teaching Language as Communication* veio reforçar esta orientação. Widdowson diferenciou o uso (o conhecimento das regras linguísticas, a manifestação do sistema da língua) do emprego (a utilização efetiva da língua para realizar atos comunicativos). Segundo Widdowson (1978, p. 3, tradução nossa), ‘Saber o significado do sistema gramatical das frases é um exemplo de uso. Reconhecer o valor que elas assumem na comunicação é um exemplo de emprego⁸. Esta distinção sublinhou que o ensino deveria priorizar o *emprego*, capacitando os alunos a empregar a língua para fins comunicativos autênticos (Widdowson, 1978).

Ensinar a partir da Abordagem Comunicativa, conforme discutido e consolidado por Almeida Filho (1993) na sua obra *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, implica criar um ambiente de aprendizagem em que a língua é utilizada para realizar propósitos comunicativos reais ou simulados (Howatt; Widdowson, 2004). O foco desloca-se da apresentação e prática de formas linguísticas isoladas para o envolvimento dos alunos em tarefas que exijam a negociação de significado e a interação (Richards; Rodgers, 2014). O professor atua mais como um facilitador da comunicação e gestor de atividades do que como um mero transmissor de conhecimento gramatical (Richards; Rodgers, 2014). As atividades de sala de aula são concebidas para maximizar as oportunidades dos alunos usarem a língua alvo de forma significativa, muitas vezes em pares ou pequenos grupos, para resolver problemas, partilhar informações ou expressar opiniões (Richards; Rodgers, 2014). A correção de erros tende a ser seletiva, priorizando aqueles que impedem a comunicação eficaz, e a entrada linguística provém frequentemente de materiais autênticos ou adaptados para refletir o uso real da língua (Widdowson, 1978). Almeida Filho (1993) enfatiza a importância de desenvolver no estudante a capacidade de agir linguisticamente em situações diversas, priorizando a mensagem e a sua adequação ao contexto, em vez de uma preocupação exclusiva com a correção.

Para que a noção de Competência Comunicativa pudesse ser efetivamente transposta para o planejamento curricular, desenvolvimento de materiais e avaliação, tornou-se necessário um modelo mais detalhado (Canale; Swain, 1980). Michael Canale e Merrill Swain (1980), no seu artigo "*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language*

⁸ Original: 'Knowing the grammatical system meaning of sentences is an instance of usage. Recognizing the value they take on in communication is an instance of use.' (Widdowson, 1978, p. 3).

Teaching and Testing", publicado no periódico *Applied Linguistics*, propuseram um modelo que decompõe a competência comunicativa em subcompetências interdependentes. Originalmente, o modelo incluía componentes: competência gramatical, sociolinguística e estratégica (Canale; Swain, 1980). Posteriormente, Canale (1983) refinou este modelo, adicionando a competência discursiva. O quadro seguinte sintetiza estes quatro componentes:

Quadro 1 – Modelo de Competências Comunicativas de acordo com Canale e Swain (1980) e Canale (1983)

Competências da Abordagem Comunicativa - Canale e Swain	
Competência	Descrição
i. Gramatical	Domínio do código linguístico: vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia/ortografia, semântica (Canale; Swain, 1980, p. 29, tradução nossa) ⁹ .
ii. Sociolinguística	Capacidade de usar a língua de forma apropriada ao contexto sociocultural, considerando fatores como estatuto dos participantes e normas de interação (Canale; Swain, 1980, p. 30, tradução nossa) ¹⁰ .
iii. Discursiva	Habilidade de combinar formas e significados para produzir textos (orais ou escritos) coesos e coerentes (Canale, 1983, p. 9-10, tradução nossa) ¹¹ .
iv. Estratégica	Domínio de estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas na comunicação e otimizar a sua eficácia (Canale; Swain, 1980, p. 30, tradução nossa) ¹² .

Fonte: Adaptado de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Howatt (1984) distinguiu as versões da Abordagem Comunicativa entre "fraca" e "forte". A versão "fraca" pode ser entendida como a incorporação de atividades comunicativas num programa que, na sua essência, permanece focado na estrutura gramatical. Por outro lado, a versão "forte" postula que 'a língua é adquirida através da comunicação' (Howatt, 1984), o que implica uma reconfiguração mais profunda da prática pedagógica, em que o envolvimento em atos comunicativos significativos é o motor da aquisição.

⁹ Original: "Grammatical competence includes knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology." (Canale; Swain, 1980, p. 29)

¹⁰ Original: "Sociolinguistic competence is made up of two sets of rules: (a) sociocultural rules of use and (b) rules of discourse. Sociocultural rules of use specify the ways in which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts, depending on contextual factors such as the status of participants, purposes of the interaction, and norms or conventions of interaction." (Canale; Swain, 1980, p. 30)

¹¹ Original: "Discourse competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres. Unity of a text is achieved through cohesion in form and coherence in meaning." (Canale, 1983, p. 9-10)

¹² Original: "Strategic competence consists of verbal and non-verbal strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or insufficient competence." (Canale; Swain, 1980, p. 30)

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), mais tarde, propuseram um modelo de competência comunicativa pedagogicamente motivado que incluía cinco componentes principais: (1) competência discursiva, (2) competência linguística, (3) competência interacional, (4) competência sociocultural e (5) competência estratégica. Neste modelo, a competência interacional foi introduzida como a capacidade de compreender e produzir atos de fala e conjuntos de atos de fala apropriados a funções comunicativas específicas (Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrell). A competência sociocultural foi detalhada para incluir fatores contextuais sociais, adequação estilística e fatores culturais, como o conhecimento de base do grupo da língua alvo e a consciência transcultural (Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrell).

Posteriormente, Celce-Murcia (2007), em contribuições como as apresentadas em *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*, reviu e expandiu este modelo, enfatizando ainda mais a interligação entre os componentes e a centralidade da competência discursiva. O modelo de Celce-Murcia (2007) passou a incluir:

Quadro 2 – Modelo de competências comunicativas de acordo com Celce-Murcia (2007).

Competências da Abordagem Comunicativa - Celce-Murcia	
Competência	Descrição
Sociocultural	Referente ao conhecimento pragmático do falante sobre como expressar mensagens apropriadamente dentro do contexto social e cultural global da comunicação, abrangendo fatores contextuais sociais (idade, gênero, estatuto dos participantes), adequação estilística (estratégias de polidez, registro) e fatores culturais (conhecimento de base do grupo da língua alvo, diferenças dialetais, consciência transcultural).
Discursiva	Capacidade de selecionar, sequenciar e organizar palavras, estruturas e enunciados para alcançar uma mensagem falada ou escrita unificada, onde a intenção comunicativa e o conhecimento sociocultural se intersectam com a competência lexical e gramatical.
Linguística	Inclui conhecimentos fonológicos, lexicais, morfológicos e sintáticos.
Formulaica	Reconhecimento e uso de sequências fixas e pré-fabricadas de linguagem (rotinas, colocações, expressões idiomáticas, frases lexicais) que os falantes utilizam frequentemente em interações quotidianas.
Interacional	Considerada a contraparte mais prática da competência sociocultural, engloba a competência acional (saber como realizar atos de fala comuns), competência conversacional (regras de tomada de turno, tópicos) e competência não-verbal/paralinguística.
Estratégica	Envolve estratégias de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas, relacionadas com a memória) e estratégias de comunicação (para compensar falhas ou otimizar a comunicação).

Fonte: Adaptado de Celce-Murcia (2007)

Celce-Murcia (2007, p. 42, tradução nossa) argumentou que ‘se o objetivo da instrução linguística é a competência comunicativa, a instrução linguística deve ser integrada com a instrução cultural e transcultural’¹³. Esta perspectiva sublinha a crescente importância atribuída aos aspectos culturais e interculturais no desenvolvimento da capacidade de comunicar eficazmente numa língua.

2.2. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR), publicado pelo Conselho da Europa em 2001 (Council of Europe, 2001), constitui um marco na política linguística educativa a nível europeu e internacional. O seu propósito é fornecer uma base comum, transparente e coerente para a elaboração de programas de línguas, referenciais curriculares, exames, manuais didáticos e programas de formação de professores, facilitando assim a cooperação entre instituições educativas e promovendo a mobilidade de cidadãos na Europa (Council of Europe, 2001, p. 1). O QECR visa, igualmente, fomentar o plurilinguismo, a aprendizagem ao longo da vida e a compreensão intercultural, valores centrais para o Conselho da Europa (Council of Europe, 2001, p. 4-5). O QECR não se configura como um método de ensino ou um currículo prescritivo, mas, sim, como um quadro descritivo de referência que oferece uma linguagem comum para discutir a proficiência linguística (Council of Europe, 2001, p. xvii¹¹).

Um dos pilares conceituais do QECR é a sua abordagem orientada para a ação (action-oriented approach) (Council of Europe, 2001, p. 9). Esta perspectiva concebe os estudantes e utilizadores da língua como "agentes sociais" (*social agents*) que mobilizam as suas competências para realizar tarefas (*tasks*) em contextos e domínios de ação específicos, com vista a alcançar determinados objetivos comunicativos (Council of Europe, 2001, p. 9). Tal abordagem encontra-se em profunda consonância com os princípios da AC, ao enfatizar o uso da língua como um instrumento para agir no mundo e para interagir com outros. O estudante é visto como um "ator social" que "utiliza a língua para realizar tarefas concretas no mundo real" (Council of Europe, 2001, p. 9, tradução nossa)¹⁴, o que reforça a importância da autenticidade e da relevância das atividades de aprendizagem.

¹³ Original: 'if the goal of language instruction is communicative competence, language instruction must be integrated with cultural and cross-cultural instruction'. (Celce-Murcia, 2007, p. 42).

¹⁴ Original: 'language user/learner is viewed as a social agent who uses language to perform concrete tasks in the real world'. (Council of Europe, 2001, p. 9).

Para operacionalizar esta abordagem e permitir a comparabilidade entre diferentes sistemas de ensino e certificação, o QECR define seis níveis comuns de referência: A1, A2, B1, B2, C1 e C2 (Council of Europe, 2001, p. 23-24). Estes níveis descrevem, de forma progressiva, o que um estudante é capaz de fazer a partir dos descritores “posso fazer” (*can-do statements*) em diversas competências linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, interação oral e escrita) (Council of Europe, 2001, p. 24). O Quadro 3 apresenta uma síntese dos descritores globais para cada um destes níveis.

Quadro 3 – Resumo dos Descritores Globais do QECR para os Níveis A1 a C2

Nível	Designação	Descrição Global (Síntese)
A1	Iniciação	Consegue compreender e usar expressões familiares e quotidianas, bem como frases muito simples para satisfazer necessidades concretas. Consegue apresentar-se e apresentar outros, e consegue fazer e responder a perguntas sobre detalhes pessoais. Interage de forma simples.
A2	Elementar	Consegue compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com áreas de relevância imediata. Consegue comunicar em tarefas simples e rotineiras que exigem uma troca de informação simples e direta sobre assuntos familiares. Descreve aspectos do seu passado.
B1	Limiar	Consegue compreender os pontos principais de discurso claro e padrão sobre assuntos familiares. Consegue lidar com a maioria das situações que podem surgir em viagem. Produz discurso simples e coerente sobre tópicos familiares. Descreve experiências, eventos, sonhos e ambições.
B2	Vantagem	Consegue compreender as ideias principais de textos complexos sobre tópicos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. Interage com um grau de fluência e espontaneidade que torna possível a interação regular com falantes nativos.
C1	Autonomia Efetiva	Consegue compreender um vasto leque de textos longos e exigentes, reconhecendo significados implícitos. Expressa-se fluentemente e espontaneamente. Usa a língua de forma flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Produz textos claros e bem estruturados.
C2	Maestria	Consegue compreender sem esforço praticamente tudo o que ouve ou lê. Consegue resumir informação de diversas fontes, reconstruindo argumentos de forma coerente. Expressa-se espontaneamente, muito fluentemente e com precisão, diferenciando subtis matizes de significado.

Fonte: Adaptado de Council of Europe (2001) e Council of Europe (2020).

O QECR é um instrumento dinâmico, como o demonstra a publicação do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* em 2020 (Council of Europe, 2020). Esta publicação atualiza e expande o quadro de 2001, cujo modelo conceitual permanece válido, apresentando os seus aspectos

chave de forma mais acessível e introduzindo um conjunto revisto e alargado de descritores ilustrativos, que substituem os da versão original (Council of Europe, 2020, p. 29). O *Companion Volume* de 2020 reflete a evolução das necessidades comunicativas e das prioridades educativas, com particular destaque para os itens no Quadro 4, entre os quais o conceito de mediação tem recebido atenção crescente na análise de materiais didáticos (Luís, 2022).

Quadro 4 – Expansões do QECR de acordo com o *Companion Volume* de 2020.

<i>Atualizações do QECR dispostas no Companion Volume 2020.</i>	
<i>Expansão</i>	<i>Descrição</i>
Mediação	O conceito de mediação foi significativamente expandido, ultrapassando a tradução e interpretação tradicionais. Inclui agora descritores para atividades como transmitir informação específica, explicar dados (por exemplo em gráficos ou diagramas), processar texto, tomar notas, expressar uma reação pessoal a textos criativos, facilitar a comunicação em espaços pluriculturais e atuar como intermediário em situações informais (Council of Europe, 2020, p. 103-120 11).
Interação Online	Foram desenvolvidos novos descritores para a participação em conversas e discussões online, bem como para a colaboração orientada para objetivos através de plataformas digitais, reconhecendo a crescente importância da comunicação mediada por tecnologia (Council of Europe, 2020, p. 89-96 11).
Competência Plurilingue e Pluricultural	O CV2020 reforça a valorização do repertório linguístico e cultural individual, introduzindo descritores para a capacidade de mobilizar estes repertórios para comunicar eficazmente, construir sobre experiências interculturais e alternar entre línguas em contextos multilíngues (Council of Europe, 2020, p. 129-142 11).
Outras Expansões	Incluem descritores para o nível Pré-A1, para as competências fonológicas de forma mais detalhada, e para o uso de línguas gestuais, tornando o quadro mais inclusivo (Council of Europe, 2020, p. 34, 143-148, 149-156 11).

Fonte: Adaptado de Council of Europe (2020).

Apesar da sua ampla aceitação como um pilar para a standardização do ensino e da avaliação de línguas (Figueras, 2012), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um instrumento de impacto complexo e ambivalente. Entre as suas principais vantagens contam-se a promoção da transparência e da coerência curricular a nível internacional (Council of Europe, 2001; Jones; Saville, 2009), facilitando a mobilidade de estudantes e profissionais através de uma escala de proficiência comum (Council of Europe, 2001). A sua abordagem orientada para a ação, que concebe o estudante como um "agente social" (Council of Europe, 2001), tem sido um catalisador para a adoção de metodologias comunicativas e baseadas em tarefas, afastando o foco do ensino tradicional centrado na gramática (Rehner et al., 2021).

Contudo, o seu sucesso gerou um debate acadêmico sobre as suas consequências não intencionais. Entre as críticas, destaca-se o "efeito de retorno" (*washback effect*), que pode levar a um ensino redutor e focado em testes (Canlı; Çakır, 2022; Cheng, 2004), e a sua utilização indevida como um mecanismo de controle de acesso (*gatekeeping*) em contextos de imigração e emprego (Fulcher, 2004), muitas vezes associado à falácia de que o nível C2 equivale à proficiência de um "falante nativo" (Open Letter, 2023). Finalmente, o debate sobre o seu potencial viés eurocêntrico levanta questões sobre a sua aplicabilidade universal a contextos linguísticos e culturais não europeus (Byram, 2008). Assim, uma análise crítica revela que o valor do QECR depende fundamentalmente da sua implementação, que deve ser reflexiva e adaptada, em vez de uma aplicação acrítica das suas diretrizes.

Entretanto, há uma relação a ser explorada entre os novos descritores do QECR e os parâmetros de escolha de livros. Conceitos como a abordagem orientada para a ação, a agência do estudante e o plurilinguismo não são apenas diretrizes pedagógicas, mas também critérios essenciais na análise de materiais didáticos. Ao priorizar livros que traduzem esses conceitos em atividades práticas, que posicionam o aluno como protagonista de sua aprendizagem e que celebram a diversidade de repertórios linguísticos, alinhamos as escolhas pedagógicas à missão do Conselho da Europa de promover uma cultura democrática e a inclusão social (Council of Europe, 2020).

2.2.1. Os descritores saber-fazer por nível do QECR.

A operacionalização dos níveis de proficiência do QECR ocorre através de descritores de competência, conhecidos como "saber-fazer" (*can-do statements*) (Council of Europe, 2001, p. 157). Estes enunciados descrevem, de forma concreta, as capacidades comunicativas que um estudante deve demonstrar em cada nível, fundamentados numa abordagem orientada para a ação (Council of Europe, 2001, p. 9). Para a finalidade deste guia, é mais produtivo analisar estes descritores de forma agregada, focando nas transições de competência que definem cada patamar.

2.2.1.1. Níveis A1 e A2: utilizador básico

O Utilizador Básico (A1-A2) opera num universo comunicativo centrado no "aqui e agora" e em necessidades imediatas (Council of Europe, 2001, p. 24). A sua competência

cinge-se a interações sobre temas familiares, exigindo que o interlocutor fale de forma clara e pausada. Um manual nestes níveis deve, portanto, focar-se no desenvolvimento de um repertório linguístico para:

- A1 (Iniciação): Lidar com fórmulas sociais e trocas de informação pessoal muito simples (identificação, morada, família) (Council of Europe, 2001, p. 24).
- A2 (Básico): Passar da mera sobrevivência comunicativa para uma interação social simples, sendo capaz de descrever o seu passado e o seu ambiente e de trocar informações em tarefas rotineiras (Council of Europe, 2001, p. 24).

A progressão de A1 para A2 representa a transição da dependência de frases memorizadas para a capacidade de construir enunciados simples de forma autónoma.

2.2.1.2. Níveis B1 e B2: utilizador independente

O Utilizador Independente (B1-B2) demonstra uma autonomia comunicativa significativa (Conselho da Europa, 2001, p. 24). Consegue ultrapassar a barreira da comunicação transacional e começar a expressar-se sobre temas mais abstratos, como opiniões e planos. Esta é a fase em que a fluência e a capacidade de argumentação se tornam objetivos centrais.

- B1 (Limiar): Caracteriza-se pela capacidade de lidar com a maioria das situações que podem ocorrer em viagem e de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos conhecidos. O utilizador consegue narrar eventos e justificar brevemente as suas opiniões (Council of Europe, 2001, p. 24).
- B2 (Vantagem): O salto qualitativo para o B2 reside na eficácia da argumentação e na espontaneidade. O utilizador é capaz de defender um ponto de vista, interagir com falantes nativos sem grande tensão para ambas as partes e compreender as ideias principais de textos e discursos complexos (Council of Europe, 2001, p. 24).

A análise de um manual de nível B deve focar-se em verificar se as tarefas propostas promovem esta passagem da descrição (B1) para a argumentação e interação fluida (B2).

2.2.1.3. Níveis C1 e C2: utilizador proficiente

O Utilizador Proficiente (C1-C2) detém um domínio da língua que lhe permite uma comunicação flexível e precisa, na vasta maioria dos contextos (Council of Europe, 2001, p. 24). A complexidade sintática, a riqueza lexical e a adequação sociolinguística são as marcas distintivas deste patamar.

- C1 (Autonomia): O utilizador expressa-se de forma fluente e espontânea, sendo capaz de usar a língua para fins académicos e profissionais. Consegue produzir textos bem estruturados sobre temas complexos e compreender significados implícitos (Council of Europe, 2001, p. 24, 28).
- C2 (Maestria): Representa um domínio quase total da língua, comparável ao de um falante culto. O utilizador compreende praticamente tudo o que ouve ou lê e é capaz de se expressar com a precisão e a propriedade que lhe permitem diferenciar subtis matizes de significado (Council of Europe, 2001, p. 24).

Um manual que vise estes níveis deve, forçosamente, incluir tarefas que exijam um elevado grau de análise crítica, produção textual sofisticada e compreensão de registos linguísticos variados.

2.3. Análise e seleção de livros didáticos

A seleção de um livro didático constitui uma decisão pedagógica de elevada importância, com repercussões significativas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (Cunningsworth, 1995; Tomlinson, 2011). Os materiais didáticos, em particular o livro adotado, frequentemente moldam o currículo efetivamente implementado em sala de aula, influenciando não apenas o conteúdo lecionado, mas também a metodologia empregada, podendo atuar como um catalisador ou um obstáculo à inovação pedagógica (HUTCHINSON; TORRES, 1994). Como salienta Sheldon (1988, p. 238, tradução nossa), a avaliação e seleção de manuais sinaliza uma decisão educativa executiva na qual existe um considerável investimento profissional, financeiro e até mesmo político. Uma escolha inadequada pode comprometer a consecução dos objetivos do curso, a motivação dos

estudantes e a própria implementação de abordagens pedagógicas contemporâneas, como a AC.

Neste domínio, as contribuições de Alan Cunningsworth (1995) e Brian Tomlinson (2011) são amplamente reconhecidas e oferecem perspectivas complementares, embora distintas, para a avaliação de materiais didáticos. Alan Cunningsworth, na sua obra *Choosing Your Coursebook* (1995), propõe uma abordagem predominantemente analítica e sistemática. O autor defende a procura do "melhor ajuste possível" (*best possible fit*) entre o livro didático e a situação específica de ensino, considerando as características dos alunos, os objetivos do curso, as competências do professor e o contexto institucional. A sua metodologia concretiza-se frequentemente através de listas de verificação (*checklists*) detalhadas, que orientam o avaliador na análise de múltiplos aspectos do material, tais como: os objetivos explícitos e implícitos, a adequação ao currículo, o conteúdo linguístico (gramática, vocabulário, fonologia), o desenvolvimento das diversas competências (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), a organização e sequenciação das unidades, o leiaute e aspectos práticos (como a qualidade do áudio ou a existência de materiais suplementares).

Em outra perspectiva, Brian Tomlinson, em obras como *Materials Development in Language Teaching* (2011), direciona a sua atenção para o potencial do material didático em gerar envolvimento (*engagement*) afetivo e cognitivo nos alunos. Tomlinson (2011, p. 8-10) argumenta que este envolvimento é um pré-requisito para a aquisição duradoura da linguagem. A perspectiva do autor valoriza princípios como o impacto afetivo dos materiais (se são interessantes, motivadores, e se criam uma atitude positiva em relação à aprendizagem), a relevância pessoal do conteúdo para os alunos, a autenticidade das tarefas propostas e o potencial dos materiais para estimular a descoberta, a criatividade e a autonomia do estudante (Tomlinson, 2011, p. 10-15).

Uma análise comparativa destas duas abordagens revela a sua complementaridade. Cunningsworth (1995) fornece, essencialmente, a estrutura e os critérios objetivos para a avaliação – o "o quê" procurar ao analisar um livro didático. As listas de verificação oferecem um roteiro pormenorizado para uma análise sistemática dos componentes do material. Tomlinson (2011), por sua vez, oferece a lente através da qual se deve avaliar o impacto desses componentes no estudante – o "como" o material irá afetar a experiência de

aprendizagem, com um foco particular na dimensão afetiva, motivacional e no potencial para um processamento cognitivo profundo. O Quadro 5 procura sintetizar e comparar estas perspectivas.

Quadro 5 – Perspectivas comparadas sobre critérios de avaliação de livros didáticos.

Categoria de Análise	Alan Cunningsworth (1995) (Foco na Estrutura e Adequação)	Brian Tomlinson (2011) (Foco no Envolvimento e Impacto)
Objetivos e Abordagem Metodológica	Clareza e adequação dos objetivos; coerência com a abordagem pedagógica pretendida; alinhamento com o currículo (Cunningsworth, 1995, p. 15-20).	Potencial para atingir objetivos de aprendizagem significativos; promoção da autonomia do estudante; estímulo à reflexão (Tomlinson, 2011, p. 10-12).
Conteúdo Linguístico (Gramática, Vocabulário, Fonologia)	Precisão, relevância e progressão do conteúdo; clareza das explicações; oportunidades de prática (Cunningsworth, 1995, p. 21-33).	Apresentação contextualizada e significativa; oportunidades para descoberta de regras; relevância do vocabulário para uso comunicativo (Tomlinson, 2011, p. 12-13).
Desenvolvimento de Competências (Compreensão, Produção, Interação)	Cobertura equilibrada das competências; integração de competências; progressão adequada (Cunningsworth, 1995, p. 34-43).	Autenticidade das tarefas de desenvolvimento de competências; oportunidades para uso real da língua; desenvolvimento de estratégias de aprendizagem (Tomlinson, 2011, p. 13-14).
Tarefas e Atividades	Variedade, clareza das instruções, adequação ao nível; oportunidades para prática controlada e livre (Cunningsworth, 1995, p. 44-50).	Potencial para envolvimento afetivo e cognitivo; relevância e interesse para os alunos; promoção da interação e colaboração; autenticidade comunicativa (Tomlinson, 2011, p. 14-15).
Tópicos e Conteúdo Cultural	Adequação à idade e interesses dos alunos; variedade e interesse dos tópicos; representação cultural (se aplicável) (Cunningsworth, 1995, p. 51-55).	Relevância pessoal e cultural dos tópicos; potencial para estimular o pensamento crítico; representação cultural sensível e diversificada (Tomlinson, 2011, p. 11, 15).
Leiaute, Desenho e Aspectos Práticos	Clareza do leiaute, qualidade das ilustrações e áudio; facilidade de uso; durabilidade; existência de materiais de apoio (livro do professor, etc.) (Cunningsworth, 1995, p. 56-60).	Apelo visual e estético; clareza e organização que facilitam a aprendizagem; materiais que incentivam a interação (Tomlinson, 2011, p. 10).
Impacto no Aluno	Adequação geral ao perfil dos alunos (Cunningsworth, 1995, p. 7-14).	Potencial para criar impacto afetivo positivo; promoção da confiança e motivação; desenvolvimento de uma relação positiva com a língua e a aprendizagem (Tomlinson, 2011, p. 8-10).

Fonte: Elaborado com base em Cunningsworth (1995) e Tomlinson (2011).

Uma seleção criteriosa de livros didáticos, à luz dos princípios da AC e das diretrizes do QECR, beneficia grandemente da integração destas duas visões. É necessário realizar tanto uma análise estruturada dos componentes do material, conforme preconizado por Cunningsworth (1995), quanto uma avaliação do seu potencial para gerar uma experiência de aprendizagem significativa, envolvente e que promova o processamento profundo da linguagem, como defende Tomlinson (2011).

A avaliação de materiais didáticos, para além das perspectivas já apresentadas, evoluiu de uma aplicação de listas de verificação para uma análise integrada e teoricamente fundamentada. A abordagem sistemática proposta por Cunningsworth (1995), que delineaia categorias como objetivos, desenho, conteúdo linguístico e metodologia, continua a ser um ponto de partida referencial (Cunningsworth, 1995). Contudo, uma avaliação alinhada com os pressupostos da Abordagem Comunicativa transcende a verificação de elementos discretos. Em vez disso, propõe uma análise da sinergia entre eles, questionando de que forma a sua articulação contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A seleção de um livro didático, nesta ótica, afasta-se de uma visão impressionista e aproxima-se da construção de um perfil de análise que articule as necessidades específicas dos alunos com um quadro teórico robusto (Cunningsworth, 1995). Nesse sentido, o modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) oferece um referencial teórico fundamental, sugerindo que a avaliação de um livro didático verifique o seu potencial para desenvolver não apenas a competência gramatical, mas também as competências sociolinguística, discursiva e estratégica (Canale; Swain, 1980; Canale, 1983).

Sob esta ótica, o foco da avaliação desloca-se de questões como "o livro didático cobre as quatro competências?" para "de que forma as atividades propostas integram as diferentes competências para a realização de uma tarefa comunicativa?". A materialização destes princípios encontra-se na construção das tarefas e na seleção dos conteúdos. A literatura especializada, nomeadamente os trabalhos de Tomlinson (2011), distingue entre um 'texto autêntico, que não foi produzido para fins pedagógicos, e uma 'tarefa autêntica', que “envolve os alunos no uso da linguagem de uma forma que replica seu uso no 'mundo real' fora da sala de aula de idiomas.”¹⁵ (Tomlinson, 2011, p. x). A análise crítica, por conseguinte, examina a

¹⁵ Original: involves learners in using language in a way that replicates its use in the 'real world' outside the language classroom (Tomlinson, 2011, p. x).

relação entre o texto e a tarefa, pois a autenticidade da interação exigida é um motor da prática comunicativa. Um livro didático, segundo esta perspectiva, é aquele cujas atividades promovem o foco no significado em detrimento da forma mecânica, tal como preconizado por Nunan (1989), e cujo desenho visual e organização estrutural servem um propósito funcional, e não apenas estético (Miekeley, 2005).

Finalmente, os critérios pragmáticos, como o custo para o aluno, a durabilidade do material e a sua disponibilidade no mercado e a qualidade dos materiais suplementares atuam como um filtro final. A relevância destes aspectos práticos é inegável para o professor que gere os seus próprios recursos (Cunningsworth, 1995), mas a sua consideração ocorre após a validação pedagógica do material. Para sistematizar esta abordagem multifacetada, alguns critérios foram organizados numa tabela, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Perspectivas comparadas sobre critérios de avaliação de livros didáticos.

Dimensão Analítica	Foco da Avaliação	Questões-Chave	Autores de Referência
1. Coerência Pedagógica e Competência Comunicativa	O alinhamento do material com a teoria e os objetivos de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos do livro são consistentes com os princípios da Abordagem Comunicativa? - As atividades promovem o desenvolvimento integrado das competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica? 	Canale e Swain (1980); Hymes (1972); Cunningsworth (1995)
2. Conteúdo e Representação Cultural	A substância dos tópicos e a forma como a linguagem e a cultura são apresentadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Os tópicos são relevantes, variados e motivadores para os estudantes? - O tratamento do conteúdo linguístico (léxico, gramática) é contextualizado? - As representações culturais promovem a consciência intercultural e evitam estereótipos? 	Tomlinson (2011); Cunningsworth (1995)
3. Construção de Tarefas e Materiais	A natureza das atividades e a usabilidade do material.	<ul style="list-style-type: none"> - As tarefas são autênticas, replicando o uso da língua em contextos reais? - Há um foco no significado em detrimento da forma mecânica? - O leiaute, o desenho visual e a organização das unidades facilitam a aprendizagem? 	Tomlinson (2011); Nunan (1989); Miekeley (2005)
4. Suporte e Viabilidade Prática	A qualidade dos recursos de apoio e as restrições do mundo real.	<ul style="list-style-type: none"> - O material do professor e os recursos digitais apoiam eficazmente uma metodologia comunicativa? - O custo, a durabilidade e a disponibilidade do material são viáveis para o professor e os seus alunos? 	Cunningsworth (1995)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos autores dispostos no quadro.

A articulação destes critérios com os princípios da AC implica verificar se os materiais promovem ativamente a competência comunicativa (Hinkel, 2007). Isto significa analisar se

oferecem amplas oportunidades para interação significativa, se focam no emprego da língua em detrimento do mero uso (Widdowson, 1978), se as tarefas são autênticas e contextualizadas, e se visam o desenvolvimento equilibrado das diversas subcompetências comunicativas (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) (Canale; Swain, 1980; Canale, 1983).

Da mesma forma, a articulação com o QECR exige que os materiais sejam avaliados quanto ao seu alinhamento com os níveis de proficiência e os descritores "posso fazer" (*can-do statements*) (Council of Europe, 2001, p. 24). É fundamental que o livro didático indique claramente o nível do QECR a que se destina e que as tarefas e atividades propostas permitam efetivamente aos alunos desenvolver e demonstrar as capacidades descritas para esse nível. A progressão entre unidades e níveis deve ser lógica e coerente com a filosofia do QECR (Council of Europe, 2001, p. 21). Com a publicação do *Companion Volume* (Council of Europe, 2020), torna-se também pertinente considerar se os materiais mais recentes começam a incorporar descritores relativos a áreas como a mediação (Luís, 2022), a interação online e a competência plurilingue e pluricultural, aspectos cada vez mais relevantes na comunicação contemporânea.

A avaliação de materiais não deve ser vista como a aplicação mecânica de uma lista de verificação universal, mas como um processo dinâmico e profundamente contextual (Cunningsworth, 1995, p. 7). A noção de "melhor ajuste possível" de Cunningsworth (1995, p. 1) sublinha que não existe um livro didático perfeito para todas as situações. Os critérios de avaliação devem ser ponderados e priorizados em função do contexto específico de ensino: o perfil e as necessidades dos alunos, os objetivos do curso, os recursos disponíveis, a filosofia pedagógica do professor e da instituição. A crescente importância de aspectos como a representação cultural e a integração de recursos digitais nos materiais didáticos reflete a evolução do campo de ensino de línguas e das competências exigidas aos estudantes no século XXI, convidando o professor à uma análise mais cuidadosa.

2.3.1. Cenário brasileiro: PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é a mais antiga e abrangente política pública brasileira de provisão de materiais didáticos para a educação básica, com origens que remontam a 1937. Gerido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa demonstra sua centralidade na educação nacional com um investimento que, em 2024, superou R\$ 2,1 bilhões para a aquisição de 194,6 milhões de exemplares, beneficiando mais de 31 milhões de estudantes (Agência GOV, 2024).

Alguns dos objetivos do PNLD, conforme o Decreto nº 9.099/2017, são: "garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa" e "apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor" (Brasil, 2017). Seu funcionamento cíclico envolve a publicação de editais, a avaliação pedagógica das obras por especialistas e a disponibilização do Guia do PNLD. A etapa final é a escolha do material pelo corpo docente de cada escola, processo que, segundo o mesmo decreto, confere ao professor um papel ativo e decisório na seleção dos recursos que melhor se alinham à sua proposta pedagógica (Brasil, 2017).

Entretanto o PNLD tem o seu foco na rede pública, a relevância do PNLD para este contexto, traz poucas contribuições para a análise proposta neste trabalho. O programa estabelece um referencial para o mercado editorial como um todo, influenciando a produção de materiais didáticos de língua inglesa disponíveis também no setor privado. Conforme apontam Silva, Parreiras e Fernandes (2015), o processo avaliativo do PNLD, que considera a adequação a abordagens como a comunicativa, oferece um conjunto de critérios robustos e publicamente validados. Portanto, compreender sua estrutura e seus critérios de avaliação nos fornece, no âmbito do ensino particular, apenas mais uma perspectiva para a análise crítica e a seleção autônoma de materiais, alinhando-se de maneira secundária ao objetivo deste guia de fortalecer a prática docente reflexiva.

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO

A presente investigação, centrada na elaboração de um guia prático para a seleção de livros didáticos de língua inglesa, requereu um desenho metodológico que assegurasse o rigor e a coerência na construção do instrumento proposto. Esta seção apresenta o percurso metodológico adotado, explicitando a caracterização da pesquisa, os procedimentos técnicos para a coleta de dados e as técnicas de análise que orientaram o desenvolvimento deste trabalho, fundamentando cada decisão em autores de referência na área da metodologia da investigação.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo. O objetivo não é quantificar a frequência de determinados elementos, mas sim compreender e interpretar em profundidade os construtos teóricos que sustentam a Abordagem Comunicativa (AC) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), para então os traduzir em critérios de avaliação aplicáveis. Conforme defende Guerra (2006), a investigação qualitativa é particularmente adequada para a análise de fenômenos complexos e para a compreensão dos significados subjacentes, o que se alinha com a necessidade de uma análise interpretativa e contextualizada para a criação de um guia de avaliação.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa configura-se como exploratória e descritiva. A dimensão exploratória manifesta-se na busca por uma maior familiaridade com o problema investigado, nomeadamente a articulação entre teoria linguística e avaliação de materiais didáticos, um campo que, embora consolidado, beneficia de uma sistematização orientada para o professor em formação (Canale; Swain, 1980; Council of Europe, 2001). A dimensão descritiva, por sua vez, evidencia-se na caracterização detalhada e na organização sistemática dos critérios de avaliação que emergem da análise, culminando na estrutura do guia proposto.

No que concerne aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi o método principal para a construção do referencial teórico, envolvendo o levantamento, a leitura e a síntese de publicações acadêmicas (livros e artigos) de autores seminais nas áreas da AC e da avaliação de materiais. A pesquisa documental foi empregada para a análise de fontes primárias, como as publicações oficiais do QECR, que, segundo Cellard (2008), são documentos que ainda não receberam um tratamento analítico aprofundado no contexto específico desta investigação.

Para o tratamento dos dados recolhidos, foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme a sistematização proposta por Bardin (2011). Esta técnica foi escolhida por permitir a inferência de conhecimentos através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A sua aplicação permitiu decompor o corpus teórico e documental em unidades de significado (categorias), que foram posteriormente organizadas e interpretadas para dar origem aos critérios que compõem o guia de avaliação.

A aplicação da Análise de Conteúdo seguiu as três fases cronológicas propostas por Bardin (2011): 1) a pré-análise, que consistiu na organização do material, na leitura flutuante e na formulação dos objetivos e indicadores que guiaram a análise; 2) a exploração do material, fase em que se procedeu à codificação dos dados, transformando os dados brutos do texto em unidades que foram agregadas em categorias temáticas (por exemplo: "autenticidade", "competência estratégica"); e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que os dados categorizados foram sintetizados e articulados para construir as dimensões e os critérios do instrumento de avaliação, conferindo-lhes um significado à luz do problema de pesquisa.

É de salientar que esta monografia possui um propósito desenvolvimental, ou seja, a investigação não se esgota na análise teórica. O seu objetivo último é a construção de um artefacto prático e aplicável, um guia de avaliação. Este carácter de investigação construtiva significa que a análise dos dados teóricos serve como alicerce para o desenvolvimento de uma solução para um problema prático identificado: a necessidade de um instrumento para a seleção criteriosa de materiais didáticos por parte de professores em formação.

O Quadro 7 sintetiza o delineamento metodológico adotado, evidenciando a articulação entre as diferentes escolhas e os seus respectivos fundamentos.

Quadro 7 – Delineamento metodológico da pesquisa

Classificação	Tipo	Justificativa e fundamentação
Quanto à abordagem	Qualitativa com propósito desenvolvimental	A investigação interpreta e sintetiza dados teóricos (não numéricos) com o fim de desenvolver um instrumento prático (o guia de avaliação), focando-se na compreensão em profundidade do fenômeno (Guerra, 2006).
Quanto aos objetivos	Exploratória e Descritiva	A pesquisa explora os fundamentos teóricos da AC e do QECR para familiarização com o problema, e descreve os critérios resultantes dessa exploração para a construção de um guia.
Quanto aos procedimentos técnicos	Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental	A metodologia baseia-se na análise de literatura acadêmica especializada (livros e artigos) e de documentos normativos (QECR), que constituem fontes primárias de informação (Cellard, 2008).
Quanto à técnica de análise	Análise de Conteúdo	A técnica permite a inferência de conhecimentos através da descrição sistemática e da categorização do conteúdo das mensagens do corpus teórico e documental (Bardin, 2011).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. Estrutura e premissas do instrumento de avaliação

A seleção de um livro didático é uma decisão pedagógica complexa (Sheldon, 1988; Garinger, 2002) que não pode ser reduzida à aplicação de uma lista de verificação simplista. Um instrumento de avaliação deve capacitar o professor a realizar um julgamento informado, que considere tanto os aspectos estruturais e objetivos do material quanto o seu potencial impacto na aprendizagem. Com base nesta premissa, o guia aqui proposto estrutura-se em cinco dimensões analíticas inter-relacionadas.

Esta estrutura procura integrar duas perspectivas fundamentais e complementares na avaliação de materiais didáticos. Por um lado, adota a abordagem sistemática e analítica preconizada por Cunningsworth (1995), que fornece um roteiro para examinar os componentes de um livro didático de forma objetiva (ex.: objetivos, conteúdo linguístico, organização). Por outro lado, incorpora a perspectiva de Tomlinson (2011), que foca o potencial do material para gerar envolvimento afetivo e cognitivo, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.

A articulação destas duas visões constitui a principal mais-valia do instrumento. Um professor em formação, ao utilizar apenas uma abordagem estrutural, pode selecionar um material tecnicamente correto, mas desmotivador e pedagogicamente inerte. Inversamente, ao basear-se apenas em impressões sobre o potencial de envolvimento, pode negligenciar lacunas estruturais ou inconsistências metodológicas. O guia proposto incentiva um equilíbrio, promovendo uma análise que é, simultaneamente, sistemática e sensível ao processo de aprendizagem, transformando a avaliação de materiais num ato de reflexão pedagógica.

4.1.1. Dimensão I: fundamentação pedagógica e alinhamento curricular

Esta primeira dimensão avalia a coerência macro do livro didático com os princípios pedagógicos e os referenciais curriculares que norteiam o ensino comunicativo de línguas.

4.1.1.1. Critério 1: coerência com a Abordagem Comunicativa (AC).

É necessário verificar se os objetivos, a metodologia e as atividades propostas no material são consistentes com os princípios da AC. Isto implica analisar se o foco primordial é o desenvolvimento da capacidade de comunicar, em detrimento do domínio de estruturas gramaticais isoladas (Richards; Rodgers, 2014). A distinção de Howatt (1984, p. 279) entre uma versão "fraca" da AC (que apenas adiciona atividades comunicativas a um programa estrutural) e uma versão "forte" (na qual a língua é adquirida através da comunicação) serve como um parâmetro relevante para esta análise, permitindo ao avaliador aferir a profundidade do alinhamento do material com a abordagem.

A coerência com a Abordagem Comunicativa (AC) é um critério essencial, pois estabelece o propósito do ensino: desenvolver a capacidade de usar a língua para comunicação real. Fundamentada nas noções de competência comunicativa de Hymes (1972) e no foco no "uso" da língua de Widdowson (1978), a AC prioriza o significado sobre a forma isolada. Evidências empíricas robustas demonstram que a aplicação da AC resulta em melhorias significativas na fluência e confiança dos aprendizes. A ausência dessa coerência resulta em "conhecimento inerte", produzindo alunos que dominam regras gramaticais, mas são incapazes de comunicar-se, tornando o ensino "pobre e desestimulador" (Almeida Filho, 1993). Portanto, é essencial, e não apenas desejável, por garantir que o material não seja apenas uma aplicação "fraca" da AC, mas que utilize a comunicação como o verdadeiro motor da aquisição (Howatt, 1984).

4.1.1.2. Critério 2: alinhamento com o QECR.

Dada a sua crescente influência global como padrão para a descrição da proficiência linguística, é fundamental que um livro didático moderno indique explicitamente o nível do QECR (A1-C2) a que se destina. A avaliação deve, contudo, ir além desta declaração. É necessário verificar se as tarefas e os conteúdos propostos são congruentes com os descritores saber-fazer de competência para o nível indicado (Council of Europe, 2001). Um livro de nível B1, por exemplo, deve capacitar o aluno a "produzir um discurso simples e coerente sobre tópicos que lhe são familiares" (Council of Europe, 2001, p. 24).

O alinhamento com o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) é essencial por conferir transparência, coerência e validade internacional ao processo de ensino. Este referencial (Council of Europe, 2001) estabelece uma base comum através de sua abordagem orientada para a ação e descritores saber-fazer, que definem a proficiência em termos de capacidades comunicativas concretas. Estudos indicam que o alinhamento com o QEQR aumenta a motivação e a autonomia do aprendiz, ao tornar os objetivos de aprendizagem claros e mensuráveis. A ausência desse alinhamento resulta em um currículo com progressão incoerente e metas ambíguas, privando o aluno de um referencial reconhecido para fins acadêmicos e profissionais. Assim, o critério é essencial por garantir que o material didático se insira em um sistema pedagógico validado, e não opere em um vácuo curricular.

4.1.1.3. Critério 3: adequação ao contexto de ensino.

Conforme sublinhado por Cunningsworth (1995), não existe um livro didático universalmente perfeito; o objetivo é encontrar o "melhor ajuste possível" (*best possible fit*). Este critério orienta o professor a ponderar sobre a adequação do material ao seu contexto específico: o perfil dos alunos (idade, interesses, necessidades de aprendizagem, estilos cognitivos), os objetivos do curso (ex.: inglês para fins gerais, inglês para fins acadêmicos) e as condições de ensino (ex.: número de alunos, recursos disponíveis). A investigação de Caeiro (2021) reforça a importância desta adequação contextual, demonstrando como materiais eficazes são aqueles que respondem às necessidades reais dos aprendizes.

4.1.2. Dimensão II: desenvolvimento da competência comunicativa

Esta dimensão aprofunda a análise, verificando de que forma o livro didático promove o desenvolvimento das diferentes subcompetências que, em conjunto, constituem a competência comunicativa. O quadro teórico para esta análise baseia-se nos modelos de Canale e Swain (1980) e, de forma mais detalhada, no modelo pedagogicamente orientado de Celce-Murcia (2007).

4.1.2.1. Critério 4: competência gramatical/linguística.

A AC não ignora a gramática, mas redefine o seu papel. A avaliação deve verificar se as estruturas gramaticais e o léxico são apresentados de forma contextualizada e indutiva,

sempre que possível, e não como regras isoladas a serem memorizadas. O material deve oferecer oportunidades para uma prática significativa que demonstre a função comunicativa das formas linguísticas, alinhando-se à distinção de Widdowson (1978) entre o "uso" (conhecimento do sistema) e o "emprego" (utilização para comunicar).

4.1.2.2. Critério 5: competência sociolinguística/interacional.

Esta competência, central na concepção original de Hymes (1972), refere-se à capacidade de usar a língua de forma socialmente apropriada. O livro didático deve expor os alunos a diferentes registros (formal, informal), variedades da língua e contextos de uso, levando-os a fazer escolhas linguísticas adequadas à situação e aos interlocutores. As atividades devem ir além da correção gramatical, promovendo a adequação pragmática.

4.1.2.3. Critério 6: competência discursiva.

A comunicação exige a capacidade de construir textos (orais ou escritos) coesos e coerentes, que vão além da frase isolada. O material deve, portanto, incluir atividades que ajudem os alunos a organizar as suas ideias, a utilizar mecanismos de coesão (ex.: conectores) e a estruturar diferentes gêneros textuais (ex.: um e-mail, uma narrativa, uma apresentação oral) (Canale, 1983).

4.1.2.4. Critério 7: competência estratégica.

Um comunicador competente sabe como contornar dificuldades e otimizar a comunicação. O livro didático deve, explícita ou implicitamente, ensinar estratégias de comunicação, como pedir clarificação, parafrasear para se fazer entender, usar gestos ou simplificar uma mensagem quando faltam recursos linguísticos (Canale; Swain, 1980).

4.1.3. Dimensão III: qualidade das tarefas, autenticidade e interação

Esta dimensão foca-se na qualidade das atividades de aprendizagem, que são o cerne da prática pedagógica em sala de aula.

4.1.3.1. Critério 8: tipologia e qualidade das tarefas.

Inspirado na abordagem baseada em tarefas (*Task-Based Language Teaching*), popularizada por Nunan (2004), este critério avalia se as atividades propostas são tarefas comunicativas genuínas. Uma tarefa, nesta perspectiva, tem um objetivo não linguístico, exige que os alunos se concentrem no significado para alcançar um resultado e permite-lhes usar os recursos linguísticos que possuírem. Atividades puramente mecânicas (ex.: preencher espaços em branco sem contexto), que se concentram predominantemente na correção da forma em detrimento da mensagem, não se qualificam como tarefas comunicativas autênticas (UR, 1996).

A tipologia e a qualidade das tarefas são essenciais porque constituem o núcleo operacional da Abordagem Comunicativa, sendo o principal mecanismo para a aquisição da língua. Em contraste com exercícios mecânicos, uma tarefa comunicativa genuína foca no significado para atingir um objetivo não linguístico, engajando o aprendiz no uso real da língua (Nunan, 2004). A pesquisa empírica comprova que a aprendizagem baseada em tarefas (TBLT) gera maior motivação, retenção e capacidade de transferência do que métodos tradicionais. A ausência de tarefas de qualidade resulta em aprendizagem passiva e na incapacidade de aplicar o conhecimento em situações reais. Portanto, este critério é essencial, pois um material sem tarefas comunicativas é como uma teoria sem prática: carece do elemento que efetivamente ativa a competência comunicativa.

4.1.3.2. Critério 9: autenticidade.

A autenticidade é um princípio chave da AC. Conforme salientam Tomlinson (2011) e Caeiro (2021), é pertinente distinguir entre textos autênticos (criados para fins comunicativos reais, não para o ensino) e tarefas autênticas (que replicam o uso da língua no mundo real). Um livro didático de qualidade deve utilizar textos autênticos ou semi-autênticos e, mais importante, propor tarefas que envolvam os alunos num uso da língua que seja credível e relevante fora da sala de aula.

A autenticidade é um critério essencial porque garante a validade do input linguístico e cultural, estabelecendo uma ponte indispensável entre a sala de aula e o mundo real. Conforme a literatura (Tomlinson, 2011), a autenticidade abrange tanto textos criados para

fins comunicativos reais quanto tarefas que replicam o uso da língua fora do ambiente de ensino. Evidências empíricas demonstram que materiais autênticos aumentam a motivação, a consciência intercultural e a proficiência dos aprendizes. A ausência de autenticidade cria um ambiente de aprendizagem estéril, com uma linguagem artificial que não prepara o aluno para a complexidade da comunicação real e pode gerar desmotivação. Portanto, a autenticidade é essencial, e não apenas desejável, pois assegura a validade pedagógica do material, oferecendo um modelo honesto da língua-alvo.

4.1.3.3. *Critério 10: padrões de interação.*

A AC enfatiza a interação como meio e fim da aprendizagem (Richards; Rodgers, 2014), princípio que se materializa em uma pedagogia interativa na qual os alunos se engajam ativamente na comunicação (BROWN, 2015). O livro didático deve promover ativamente a interação entre os alunos, através de atividades em pares e em pequenos grupos. A avaliação deve verificar se o material oferece oportunidades para a negociação de significado e para a colaboração, maximizando o tempo de fala dos alunos (*Student Talk Time*), um dos benefícios mais significativos do trabalho em pares e em grupo (UR, 1996), e alterando o papel do professor para o de facilitador (Richards; Rodgers, 2014).

Os padrões de interação são essenciais porque a interação é o principal mecanismo que impulsiona a aquisição da língua, e não apenas uma oportunidade para praticá-la. A Hipótese da Interação (LONG, 1996) sustenta que a negociação de significado durante trocas comunicativas é fundamental para tornar a entrada oral compreensível e promover a aprendizagem. Estudos demonstram que atividades em pares ou grupos maximizam o tempo de fala do aluno, geram retorno e estimulam a produção de uma linguagem mais complexa e precisa. A ausência de padrões interativos resulta em uma sala de aula passiva, centrada no professor, o que limita drasticamente a produção oral e eleva a ansiedade do aprendiz. Deste modo, o critério é essencial por ser o motor da aquisição, e não um mero acessório.

4.1.3.4. *Critério 11: equilíbrio entre fluência e precisão.*

Conforme apontam diversos autores (Richards, 2006; BROWN, 2015), a competência comunicativa envolve um equilíbrio criterioso entre a capacidade de se expressar de forma fluida e compreensível (fluência) e o uso correto das estruturas da língua (precisão). Um bom

livro didático deve proporcionar um equilíbrio entre atividades que visam a comunicação livre e focada no significado e atividades que permitem uma prática mais controlada e focada na forma (UR, 1996), garantindo que ambos os aspectos sejam desenvolvidos.

4.1.4. Dimensão IV: conteúdo, cultura e fatores afetivos

Esta dimensão aborda os aspectos temáticos e culturais do material e o seu impacto no bem-estar e na motivação do aluno (Tomlinson, 2011), reconhecendo a influência central dos fatores afetivos no processo de aquisição de uma segunda língua (BROWN, 2014).

4.1.4.1. Critério 12: relevância e interesse dos tópicos.

Para que a comunicação seja genuína, os alunos precisam de ter algo a dizer. Os tópicos abordados no livro didático devem ser relevantes, interessantes e estimulantes para o público-alvo. Tópicos desatualizados, irrelevantes ou excessivamente simplistas podem inibir a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

4.1.4.2. Critério 13: representação cultural.

A língua é inseparável da cultura. A avaliação deve analisar como os aspectos culturais são representados no material. É desejável que o livro evite estereótipos e apresente uma visão diversificada das culturas associadas à língua inglesa (e não apenas uma perspectiva monolítica, anglo-americana ou britânica). O material deve promover a consciência intercultural, em linha com a perspectiva de Celce-Murcia (2007), que integra a competência sociocultural como um pilar da comunicação.

4.1.4.3. Critério 14: impacto afetivo.

A aprendizagem de uma língua é um processo profundamente afetivo, além de cognitivo, no qual fatores como autoestima, ansiedade e motivação desempenham um papel decisivo (BROWN, 2014). Tomlinson (2011) defende que os materiais devem ter um impacto positivo nos alunos, promovendo a sua confiança, reduzindo a ansiedade e fomentando uma atitude positiva em relação à língua e à aprendizagem. A avaliação deve considerar se o tom, as imagens e as atividades do livro são suscetíveis de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador.

4.1.5. Dimensão V: desenho, usabilidade e componentes de suporte

A última dimensão do guia aborda os aspectos práticos e físicos do pacote didático, para a sua implementação em sala de aula.

4.1.5.1. Critério 15: leiaute e desenho visual.

A clareza visual é fundamental para a usabilidade de um livro didático. Seguindo as orientações de Cunningsworth (1995), deve-se avaliar se o leiaute é limpo e organizado, se as instruções são claras, se as imagens e outros elementos visuais são de boa qualidade e se apoiam a aprendizagem em vez de a sobrecarregar.

4.1.5.2. Critério 16: componentes de suporte.

Um livro didático raramente vem isolado. A qualidade dos materiais de apoio é um fator decisivo. É necessário avaliar a utilidade do Livro do Professor (se oferece orientações claras, sugestões de atividades extra, etc.), do Caderno de Exercícios (se oferece prática adicional relevante) e dos recursos multimídia (qualidade do áudio e vídeo, funcionalidade da plataforma digital, etc.).

4.1.5.3. Critério 17: viabilidade prática.

Finalmente, considerações pragmáticas, também destacadas por Cunningsworth (1995), devem ser tidas em conta. O custo do material para o aluno, a sua disponibilidade no mercado local, a sua durabilidade física e a facilidade de acesso aos componentes digitais são fatores que podem determinar a viabilidade da adoção de um determinado livro, especialmente no contexto de aulas particulares.

4.2. Instrumento de avaliação consolidado

A necessidade de traduzir os construtos teóricos desenvolvidos nesta pesquisa em uma ferramenta prática e acessível culminou na criação de um instrumento de avaliação interativo e digital: uma aplicação *web* autônoma¹⁶, desenvolvida com as tecnologias fundamentais

¹⁶ Disponível em: <https://joaovdeandrade.github.io/escolha-livros/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

HTML¹⁷, CSS¹⁸ e JavaScript¹⁹. Esta seção apresenta o processo de desenvolvimento e as características do instrumento consolidado, que materializa os 17 critérios distribuídos nas cinco dimensões analíticas previamente descritas.

Reconhecendo as limitações de um guia estático, como uma tabela impressa, optou-se pela criação desta aplicação para potencializar a experiência de avaliação, oferecendo dinamismo e retorno imediato aos usuários. A concretização deste objetivo foi viabilizada por um processo de desenvolvimento iterativo, utilizando a ferramenta de inteligência artificial generativa Google Gemini como assistente de programação e prototipagem rápida. É pertinente registrar que o acesso a esta tecnologia foi possibilitado pelo programa de apoio educacional da Google, que concede acesso gratuito a estudantes com *e-mail* institucional. Essa condição foi determinante para a viabilização técnica do projeto.

A construção da plataforma seguiu as diretrizes e os refinamentos documentados ao longo de interações com a IA, detalhando a evolução desde a concepção inicial até a versão final. O texto integral da interface resultante encontra-se disponível nos Apêndices A (versão em português) e B (versão em inglês).

A arquitetura da aplicação foi concebida para atender a três pilares fundamentais: fidelidade ao modelo teórico, interatividade funcional e acessibilidade pedagógica, implementados por meio de componentes específicos.

A interface e a experiência do usuário foram desenvolvidas no formato de uma *Single-Page Application* (SPA), permitindo a navegação dinâmica entre as seções de introdução, preenchimento de dados, avaliação por dimensões e resultados, sem a necessidade de recarregar a página. Para aprimorar a usabilidade, implementou-se uma navegação por etapas, guiada por uma barra de progresso, com uma função de rolagem automática da tela para o topo a cada avanço. A coleta de dados é realizada principalmente por controles deslizantes, que proporcionam uma interação mais fluida e intuitiva com a escala de avaliação. Além disso, logo na página inicial é possível ver uma breve explicação, em 4 passos, de como

¹⁷ Abreviação para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que significa: "Linguagem de Marcação de Hipertexto"

¹⁸ Abreviação para a expressão inglesa *Cascading Style Sheets*, um mecanismo para adicionar estilos (cores, fontes, espaçamento, etc.) a uma página *web*

¹⁹ *JavaScript*, frequentemente abreviado como JS, é uma linguagem de programação.

usar a plataforma; o usuário lê o seguinte passo-a-passo: 1) Preencha os detalhes do livro e o contexto de ensino; 2) Use o controle deslizante para dar uma nota de 1 (discordo) a 5 (concordo) para cada item; 3) Analise os resultados e a recomendação final; 4) Exporte o relatório detalhado em PDF, se desejar.

No que tange à lógica de avaliação, foi implementado um algoritmo de pontuação ponderada, no qual os critérios definidos como essenciais recebem peso duplicado no cálculo do score final. Essa abordagem garante que uma avaliação negativa em um item fundamental impacte o resultado de forma mais significativa, refletindo sua importância teórica. O sistema processa as respostas em tempo real para gerar uma recomendação final automatizada e um gráfico de radar que exibe o desempenho em cada uma das cinco dimensões.

Para a geração do relatório, optou-se por uma solução programática e vetorial com a biblioteca *jsPDF*, após tentativas iniciais com métodos de captura de tela que se mostraram inconsistentes. A função de exportação "desenha" cada elemento do relatório: textos, formas, barras de progresso e a imagem do gráfico; diretamente no documento. Essa abordagem assegura alta fidelidade visual, texto selecionável e consistência de layout em formato A4, independentemente de o relatório ser gerado em um navegador de desktop ou móvel.

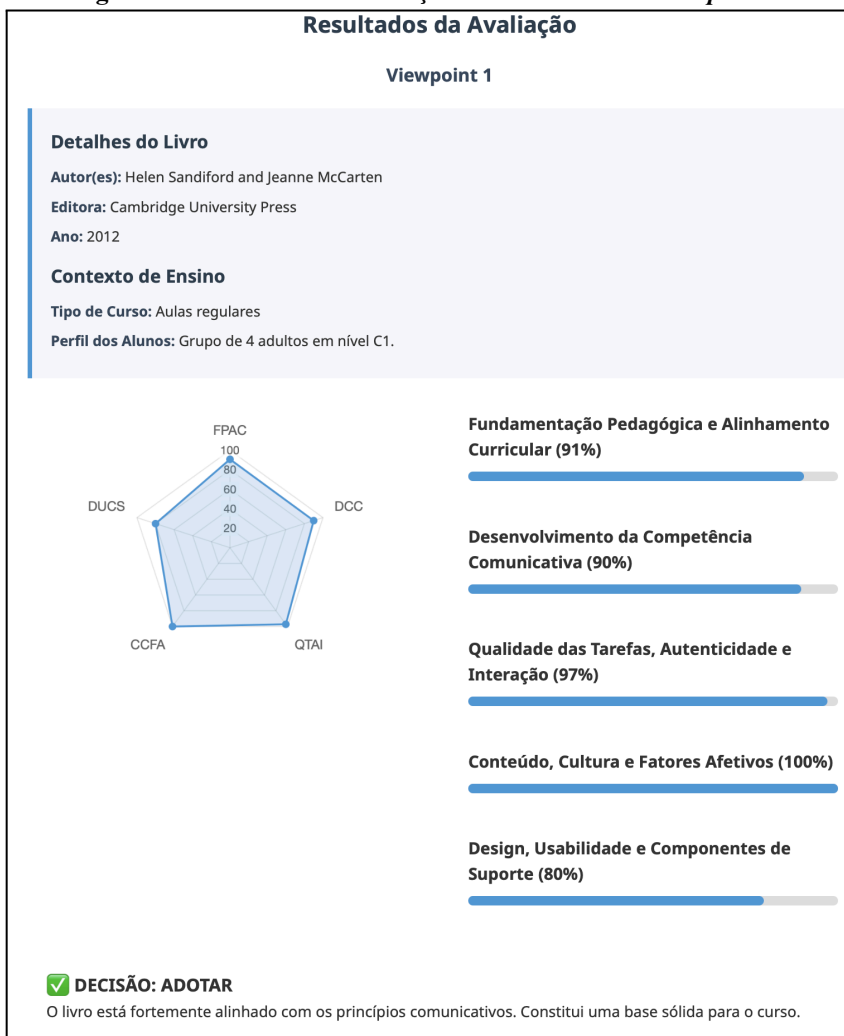
4.3. Demonstração prática do instrumento de avaliação

Para demonstrar a aplicabilidade e o potencial analítico do instrumento de avaliação desenvolvido, foi realizada uma análise piloto. O objeto escolhido para este estudo de caso foi o livro didático

Viewpoint 1, de autoria de Helen Sandiford e Jeanne McCarten, publicado pela *Cambridge University Press* em 2012. A escolha se justifica por ser um material amplamente reconhecido e utilizado para o ensino de inglês a adultos em níveis avançados (C1), representando um desafio relevante para a avaliação.

A análise foi conduzida aplicando-se os 17 critérios da ferramenta a uma unidade do livro, no contexto simulado de aulas regulares para um grupo de quatro alunos adultos em nível C1. Os resultados consolidados da avaliação são apresentados visualmente na figura a seguir.

Figura 1 - resultados da avaliação do livro didático *Viewpoint 1*.



Fonte: captura de tela da aplicação.

A análise revelou uma avaliação geral positiva, com pontuações de 91% em Fundamentação Pedagógica, 90% em Desenvolvimento da Competência Comunicativa, 97% em Qualidade das Tarefas, 100% em Conteúdo e Fatores Afetivos, e 80% em Design e Componentes de Suporte. Para aprofundar os dados gerados pela ferramenta, o Quadro 8 sintetiza os pontos mais críticos da análise, destacando tanto as excelências quanto as pequenas lacunas identificadas.

Quadro 8 – Análise crítica consolidada do livro *Viewpoint 1* por Dimensão.

Dimensão Avaliada	Evidência e Análise da Unidade	Justificativa da Pontuação (Resumo)
Fundamentação Pedagógica e Alinhamento Curricular (FPAC)	A unidade é considerada pedagogicamente excelente e alinhada à Abordagem Comunicativa. A principal falha identificada é a "ausência total de uma indicação explícita do nível do QECR" no material.	A pontuação de 91% reflete a excelência geral, com uma pequena dedução pela ausência da chancela explícita do QECR.
Desenvolvimento da Competência Comunicativa (DCC)	A performance nesta dimensão foi classificada como "impecável". O material trabalha de forma exemplar todas as subcompetências comunicativas, com respostas positivas para cada pergunta específica do guia.	A pontuação de 90% indica uma abordagem muito robusta e abrangente, que contempla de forma consistente o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes.
Qualidade das Tarefas, Autenticidade e Interação (QTAI)	As tarefas são autênticas, interativas e bem estruturadas. O único ponto que impediu a nota máxima foi o fato de as sugestões de feedback pós-fluência para o professor estarem mais "implícitas do que explícitas".	A pontuação quase perfeita de 97% se justifica pela altíssima qualidade geral, sendo a pequena dedução atribuída à falta de orientação explícita ao professor sobre o feedback de forma.
Conteúdo, Cultura e Fatores Afetivos (CCFA)	A performance foi excelente, com conteúdo "extremamente relevante, culturalmente consciente e planejado para criar um ambiente de aprendizagem positivo e motivador".	100% por atender a todos os requisitos do guia de forma exemplar, sem ressalvas.
<i>Design</i> , Usabilidade e Componentes de Suporte (DUCS)	O livro apresenta design visual impecável e componentes de suporte robustos (áudio/vídeo). Contudo, a usabilidade e integração digital demonstram fragilidades.	A nota de 80% reflete a excelência estética e suporte físico, mas indica deficiências em funcionalidade operacional (navegação intuitiva, recursos digitais) que limitaram a pontuação máxima.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A aplicação do guia ao livro *Viewpoint 1* (ver Figura 1 e Quadro 8) demonstra a capacidade do instrumento de ir além de uma avaliação superficial. A ferramenta não apenas confirmou a alta qualidade do material, resultando na decisão final de "ADOTAR", mas também identificou, de forma precisa e fundamentada, pontos específicos de melhoria, como a ausência da chancela do QECR e a necessidade do professor proativamente planejar o feedback pós-fluência. Isso evidencia a utilidade do guia como um artefato de análise crítica, que capacita o professor a tomar decisões pedagógicas informadas e a identificar exatamente onde adaptações podem ser necessárias, mesmo em um material de excelência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da identificação de um desafio concreto e relevante na formação docente: a necessidade de apoiar estudantes de Letras Inglês, frequentemente desprovidos de suporte institucional no início de suas carreiras em aulas particulares, na complexa e decisiva tarefa de selecionar materiais didáticos. O objetivo central, portanto, foi desenvolver um guia prático para a escolha de livros de língua inglesa, tendo como pilares a Abordagem Comunicativa (AC) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), devido ao seu reconhecimento internacional e orientação para o uso real da língua. Este objetivo foi alcançado não apenas com a construção teórica, mas por meio da materialização da pesquisa em um artefato singular: uma aplicação *web* interativa que traduz um arcabouço teórico em um instrumento de avaliação dinâmico, funcional e acessível, concebido para nortear o professor desde suas primeiras decisões pedagógicas.

A principal contribuição desta pesquisa reside na sistematização de construtos teóricos complexos em uma ferramenta que é, ao mesmo tempo, operacional e reflexiva. O guia, estruturado em cinco dimensões analíticas e 17 critérios, representa uma síntese que articula a análise sistemática e estrutural de Cunningsworth (1995) com a ênfase no impacto afetivo e no potencial de engajamento do aluno, defendida por Tomlinson (2011). Essa fusão permite que o professor avalie não apenas o que o livro contém, mas como esse conteúdo pode impactar a experiência de aprendizagem. Ao fornecer um roteiro de análise claro, o estudo também dialoga com a lógica de programas de larga escala como o PNLD, capacitando o professor do setor privado com um nível de rigor analítico que fortalece e legitima suas decisões pedagógicas.

As implicações deste estudo vão além de sua função de guia, não sendo apenas um mero instrumento de seleção, mas posicionando-o como uma atividade de formação docente continuada em potencial. O próprio ato de utilizar a aplicação *web*, em um claro exemplo de aprendizagem pela prática, configura-se como um exercício metacognitivo. Ao interagir com os critérios, atribuir valores e receber um retorno visual imediato através do gráfico de radar e do relatório em PDF, o futuro professor é levado a mobilizar seu conhecimento teórico de forma aplicada, tornando conceitos abstratos em dados tangíveis e comparáveis. Este processo mitiga a percebida dicotomia entre teoria e prática, transformando a avaliação de um livro em

uma oportunidade de desenvolvimento profissional que fortalece a capacidade de análise crítica e a autonomia pedagógica, fomentando a visão do professor como um curador de recursos de aprendizagem, um profissional que seleciona, adapta e complementa, em vez de ser um mero aplicador de materiais.

Contudo, é imperativo reconhecer as limitações do presente estudo, num exercício de rigor acadêmico. Sua natureza teórica e desenvolvimental implica que o guia, embora fundamentado na literatura, não foi submetido a um processo de validação empírica com seu público-alvo. A eficácia, a clareza conceitual para o usuário e a usabilidade da aplicação *web* em contextos reais de uso por estudantes de Letras não foram formalmente testadas através de instrumentos como entrevistas ou grupos focais. Esta limitação, no entanto, é apresentada não como uma lacuna, mas como um convite que aponta caminhos férteis para investigações futuras. Sugere-se a realização de estudos de recepção para avaliar a pertinência da ferramenta, análises comparativas de materiais populares no mercado utilizando o guia, e a investigação sobre sua adaptação para outros contextos, como o ensino para crianças, que demandaria critérios específicos de ludicidade e desenvolvimento cognitivo.

Em suma, este trabalho cumpre seu objetivo ao oferecer uma base teórica estruturada e, principalmente, uma ferramenta prática que responde a uma necessidade real e urgente na formação de professores. A demonstração com o livro *Viewpoint 1* de Helen Sandiford e Jeanne McCarten, publicado pela *Cambridge University Press* em 2012, atestou a capacidade do instrumento de realizar uma análise aprofundada e nuançada, que vai além da simples decisão de adotar ou rejeitar. Ao identificar tanto os pontos fortes do material quanto áreas específicas que demandam adaptação pedagógica por parte do professor, a ferramenta prova seu valor como um guia para a prática reflexiva. Espera-se que a pesquisa e a aplicação *web* desenvolvida sirvam como um recurso valioso e duradouro para futuros docentes, reafirmando o papel do professor como um avaliador crítico e decisor autônomo, capaz de justificar suas escolhas e qualificar o processo de ensino-aprendizagem na indispensável e dinâmica interseção entre pedagogia, teoria e tecnologia.

REFERÊNCIAS

- Abdullayeva, Charos Farxodovna; Abdurasulova, Mukambarkhon Mirzoxid qizi. Examining the effectiveness of CEFR as a standardized language assessment tool. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, Singapore, p. 216-227, 24 jan. 2025. Disponível em: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2358>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- Agência Gov. Investimento do MEC em livro didático é 79% maior em 2024. *Agência Gov*, Brasília, DF, 27 fev. 2024. Notícias. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202402/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- Almeida Filho, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- Brasil. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Altera o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, para dispor sobre o Programa Nacional do Livro Didático. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 jul. 2017.
- Brown, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 6. ed. White Plains: Pearson Education, 2014.
- Brown, H. D.; Lee, H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4. ed. White Plains: Pearson Education, 2015.
- Byram, M. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Bristol: Multilingual Matters, 2008.
- Caeiro, P. M. B. *O uso de materiais autênticos com estudantes A1 no ensino de português língua não materna para fins específicos*. 2021. 329 f. Tese (Doutoramento em Didática das Línguas-Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global) – Universidade Aberta; Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2021.
- Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C.; SCHMIDT, R. W. (ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.
- Canale, M.; Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, Spring 1980.
- Canlı, Z.; Çakır, A. The Washback Effect of the Undergraduate English Placement Examination on Language Teaching from the Perspectives of the Teachers. *International Journal of Progressive Education*, v. 18, n. 3, p. 1-18, 2022.
- Cellard, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

Celce-Murcia, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In: SOLER, E. A.; SAFONT, M. P. J. (ed.). Intercultural language use and language learning.* Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.

Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z.; Thurrell, S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

Charalambous, A. C. The Role and Use of Course Books in EFL. *In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES*, 3., 2011, Barcelona. *Proceedings...* Barcelona: IATED, 2011. p. 5045-5054. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

Cheng, L. The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions toward their classroom teaching. *In: Cheng, L.; Watanabe, Y.; Curtis, A. (ed.). Washback in language testing: Research contexts and methods.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 181-193.

Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe, 2020.

Cunningsworth, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

European Parliament. Directorate General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Brussels: European Parliament, 2013. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871_EN.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

Figueras, N. The impact of the CEFR. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, p. 477-485, out. 2012.

Fulcher, G. Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization. *Language Assessment Quarterly*, v. 1, n. 4, p. 253-266, 2004.

García Hernández, Y. New trends in the teaching of the intercultural competence as part of the process of teaching foreign languages in the context of higher education in Spain. *European Journal of Language and Literature Studies*, v. 9, n. 2, p. 87-98, jul./dez. 2023. DOI: 10.2478/ejls-2023-0018. Disponível em: https://revistia.com/files/articles/ejls_v9_i2_23/Hernandez.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

Garinger, D. *Textbook selection for the ESL classroom*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2002. (ERIC Digest, EDO-FL-02-10).

Guerra, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípa, 2006.

Hinkel, E. (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

Howatt, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Howatt, A. P. R.; Widdowson, H. G. *A history of English language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

Hutchinson, T.; Torres, E. The textbook as agent of change. *ELT Journal*, Oxford, v. 48, n. 4, p. 315-328, Oct. 1994.

Hymes, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

Jones, N.; Saville, N. European Language Policy: Assessment, Learning, and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 29, p. 51-69, mar. 2009. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/european-language-policy-assessment-learning-and-the-cefr/63A3AC46B14FA6062646CF9C9374B317>. Acesso em: 15 maio 2024.

Luís, A. R. Mediation in English language textbooks: aligning with the CEFR-CV. *Biblos: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, Coimbra, v. 38, p. 327-346, 2022. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/biblos/article/view/14484>. Acesso em: 28 jun. 2024.

McCarthy, M.; McCarten, J.; Sandiford, H. *Viewpoint Level 1: Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Miekley, J. ESL textbook evaluation checklist. *The Reading Matrix*, v. 5, n. 2, p. 1-17, Sept. 2005.

Nunan, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Open Letter. *Open Letter to the Council of Europe regarding the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. 2023. Disponível em: <https://openletter.earth/open-letter-to-the-council-of-europe-regarding-the-common-european-framework-of-reference-for-languages-cefr-462e6a95>. Acesso em: 28 jun. 2024.

Rehner, K.; Lasan, I.; Popovich, A.; Palta, Z. *The impact of CEFR-related professional learning on second-language teachers' classroom practice: the case of French in Canada*. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, Ottawa: University of New Brunswick, v. 24, n. 1, p. 26-53, 2021. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/cjal/2021-v24-n1-cjal05857/1075522ar.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28992>.

Richards, J. C. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

Sheldon, L. E. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, Oxford, v. 42, n. 4, p. 237-246, Oct. 1988.

Silva, R. C. da; Parreiras, V. A.; Fernandes, G. G. M. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 355-377, jul./dez. 2015.

Tomlinson, B. (ed.). *Materials development in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Tsiplakides, I. Selecting an English Coursebook: Theory and Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, Oulu, v. 1, n. 7, p. 758-764, July 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274662234_Selecting_an_English_Coursebook_Theory_and_Practice. Acesso em: 15 maio 2024.

Ur, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Widdowson, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

APÊNDICE A - TEXTO DA INTERFACE DA PLATAFORMA

Este apêndice contém a transcrição de todos os textos utilizados na interface da plataforma de avaliação de livros didáticos, na versão em língua portuguesa.

1. Textos Gerais e de Navegação

- **Título da Página:** Plataforma de Avaliação de Livros
- **Nova Avaliação:** Fazer Nova Avaliação
- **Botão Anterior:** Anterior
- **Botão Próximo:** Próximo
- **Botão Finalizar:** Ver Resultados
- **Texto de Progresso:** Dimensão {current} de {total}
- **Exportar PDF:** Exportar PDF
- **Texto do Rodapé:** Desenvolvido por João Vicente Saliba de Andrade

2. Tela Inicial (Home)

- **Instituição:** Instituto Federal de Brasília
- **Campus/Curso:** Campus Riacho Fundo - Licenciatura em Letras Inglês
- **Autor:** João Vicente Saliba de Andrade
- **Título do TCC:** ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS:
- **Subtítulo do TCC:** UM GUIA PRÁTICO À LUZ DA ABORDAGEM COMUNICATIVA E DO QECR.
- **Informação do Orientador:** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado sob orientação de Ma. Maria Antonia Germano dos Santos Maia
- **Botão Iniciar Avaliação:** Iniciar Avaliação
- **Título "Como Usar":** Como Usar
- **Passo 1:** Preencha os detalhes do livro e o contexto de ensino.
- **Passo 2:** Use o controle deslizante para dar uma nota de 1 (discordo) a 5 (concordo) para cada item.
- **Passo 3:** Analise os resultados e a recomendação final.
- **Passo 4:** Exporte o relatório detalhado em PDF, se desejar.

3. Tela de Configuração (Setup)

- **Título da Seção:** Informações do Livro e Contexto
- **Subtítulo Detalhes do Livro:** Detalhes do Livro
- **Campo Título do Livro:** Título do Livro
- **Campo Autor(es):** Autor(es)
- **Campo Editora:** Editora
- **Campo Ano:** Ano
- **Subtítulo Contexto de Ensino:** Contexto de Ensino
- **Campo Tipo de Curso:** Tipo de Curso
- **Campo Perfil dos Alunos:** Perfil dos Alunos
- **Botão Continuar:** Continuar para Avaliação

4. Tela de Resultados

- **Título da Seção:** Resultados da Avaliação
- **Título Observações:** Observações por Dimensão
- **Rótulo Campo de Observação:** Observações sobre esta Dimensão:
- **Alerta de Item Essencial: ALERTA:** Um ou mais itens essenciais receberam nota baixa (1 ou 2).
- **Recomendação - Excelente: DECISÃO: ADOPTAR.** O livro está fortemente alinhado com os princípios comunicativos. Constitui uma base sólida para o curso.
- **Recomendação - Bom: DECISÃO: ADOPTAR COM ADAPTAÇÕES.** O livro apresenta um alinhamento razoável, mas possui lacunas. O professor deverá estar preparado para suplementar as áreas deficientes.
- **Recomendação - Ruim: DECISÃO: REJEITAR.** O livro está fracamente alinhado com os princípios comunicativos. O esforço para adaptar seria maior do que procurar uma alternativa.
- **Título do Relatório em PDF:** Relatório de Avaliação de Livro Didático

5. Critérios de Avaliação

Dimensão 1: Fundamentação Pedagógica e Alinhamento Curricular (FPAC)

- **Critério 1: Coerência com a Abordagem Comunicativa (AC)**
 - As unidades são organizadas em torno de funções comunicativas (ex: "dar conselhos") ou em torno de tópicos gramaticais isolados (ex: "Present Perfect")?
 - A gramática é apresentada como uma ferramenta para a comunicação ou como um fim em si mesma?
 - O livro me fornece atividades que levam ao uso real da língua ou se limita a exercícios mecânicos de repetição e preenchimento de lacunas?

- **Critério 2: Alinhamento com o QECR**
 - O livro indica claramente a qual nível do Quadro Europeu Comum de Referência (A1, A2, B1, etc.) ele se destina?
 - Os objetivos de cada unidade são descritos em termos de capacidades práticas e observáveis ("*can-do statements*"), como "Ao final da lição, o aluno será capaz de...".?
 - As tarefas e avaliações propostas são visivelmente coerentes com as competências esperadas para o nível declarado?

- **Critério 3: Adequação ao contexto de ensino**
 - Os temas, imagens e situações do livro são relevantes e interessantes para a faixa etária e o perfil sociocultural dos meus alunos?
 - O material é flexível o suficiente para ser adaptado aos objetivos específicos do meu curso (geral, negócios, preparatório) e à minha carga horária?
 - O livro considera diferentes estilos de aprendizagem, oferecendo uma variedade de tipos de atividade (visuais, auditivas, cinestésicas)?

Dimensão 2: Desenvolvimento da Competência Comunicativa (DCC)

- **Critério 4: Competência gramatical/linguística**
 - A gramática é apresentada dentro de contextos significativos (diálogos, textos), facilitando a compreensão de seu uso?
 - As atividades de prática incentivam o uso indutivo e a descoberta das regras pelos alunos, ou dependem exclusivamente de explicação explícita?

- **Critério 5: Competência sociolinguística/interacional**
 - O livro expõe os alunos a diferentes registros de fala (formal, informal, neutro) e ensina quando usar cada um?
 - As atividades trabalham a adequação da linguagem ao contexto social (ex: como falar com uma autoridade vs. como falar com um amigo)?
- **Critério 6: Competência discursiva**
 - O material vai além do ensino de frases isoladas, ajudando os alunos a estruturar textos maiores e mais complexos (parágrafos, e-mails, narrativas)?
 - O uso de conectores e outros elementos de coesão textual é ensinado e praticado de forma clara?
- **Critério 7: Competência estratégica**
 - O livro ensina, de forma explícita ou implícita, estratégias para lidar com falhas na comunicação (ex: pedir clarificação, parafrasear, usar gestos)?
 - Existem atividades que encorajam os alunos a se arrisquem e se comunicarem mesmo com um repertório linguístico limitado?

Dimensão 3: Qualidade das Tarefas, Autenticidade e Interação (QTAI)

- **Critério 8: Tipologia e qualidade das tarefas**
 - As atividades principais de cada unidade são "tarefas" com um objetivo comunicativo real (ex: resolver um problema, criar um produto) ou são apenas exercícios linguísticos?
 - As tarefas propostas exigem que os alunos foquem primariamente no significado e na mensagem para chegar a um resultado?
- **Critério 9: Autenticidade**
 - O livro utiliza textos e áudios autênticos ou semi-autênticos (artigos, podcasts, vídeos reais) que exponham os alunos à língua como ela é usada no mundo real?
 - As tarefas propostas simulam situações de uso da língua que são críveis e relevantes para a vida do aluno fora da sala de aula?

- **Critério 10: Padrões de interação**

- O livro sugere consistentemente atividades em pares e em pequenos grupos, ou a maior parte do trabalho é individual e focado no professor?
- As atividades são desenhadas para maximizar o tempo de fala do aluno (Student Talk Time) e promover a negociação de significado entre eles?

- **Critério 11: Equilíbrio entre fluência e precisão**

- O material oferece um bom equilíbrio entre atividades de fluência (foco na comunicação livre e na mensagem) e atividades de precisão (foco na correção da forma)?
- Após uma atividade de fluência, o livro sugere formas de o professor dar um feedback focado na forma, sem desestimular o aluno?

Dimensão 4: Conteúdo, Cultura e Fatores Afetivos (CCFA)

- **Critério 12: Relevância e interesse dos tópicos**

- Os tópicos abordados são atuais, estimulantes e capazes de gerar discussões e engajamento genuíno em sala de aula?
- Os temas são apropriados para a maturidade intelectual e emocional dos alunos?

- **Critério 13: Representação cultural**

- A representação de diferentes culturas no livro evita estereótipos e apresenta uma visão plural e respeitosa?
- O material vai além de uma visão monolítica (britânica/americana) e inclui perspectivas de outras culturas que utilizam a língua-alvo?

- **Critério 14: Impacto afetivo**

- O tom geral do livro (instruções, imagens, tipos de tarefa) tende a reduzir a ansiedade e a aumentar a autoconfiança dos alunos para se comunicarem?
- O material projeta uma imagem positiva e inclusiva do aprendiz de línguas?

Dimensão 5: Design, Usabilidade e Componentes de Suporte (DUCS)

- **Critério 15: Leiaute e desenho visual**

- O leiaute da página é claro e organizado? As instruções das atividades são fáceis de localizar e compreender?
- Os elementos visuais (fotos, gráficos, ícones) apoiam a aprendizagem de forma eficaz ou são meramente decorativos e podem causar distração?

- **Critério 16: Componentes de suporte**

- O Livro do Professor oferece orientações pedagógicas claras, justificativas para as atividades, respostas e sugestões de expansão ou adaptação?
- O material de áudio/vídeo e os componentes digitais (plataformas, aplicativos) são de boa qualidade, fáceis de acessar e estão bem integrados às lições do livro do aluno?

- **Critério 17: Viabilidade prática**

- O custo-benefício do pacote completo (livro do aluno, caderno de exercícios, recursos digitais) é adequado para a realidade financeira dos alunos/instituição?
- O material é facilmente encontrado e adquirido no mercado local? O suporte da editora é acessível?

APÊNDICE B - PLATFORM INTERFACE TEXT (ENGLISH VERSION)

This appendix contains the complete transcription of all user-facing text for the textbook evaluation platform's interface.

1. General Navigation & UI Elements

- **Page Title:** Textbook Evaluation Platform
- **New Evaluation Button:** Start New Evaluation
- **Previous Button:** Previous
- **Next Button:** Next
- **Finalize Button:** View Results
- **Progress Indicator:** Dimension {current} of {total}
- **Export Function:** Export to PDF
- **Footer Text:** Developed by João Vicente Saliba de Andrade

2. Home Screen

- **Institution:** Federal Institute of Brasília
- **Campus/Program:** Riacho Fundo Campus - B.A. in English Education
- **Author:** João Vicente Saliba de Andrade
- **Thesis Title:** Evaluating English Language Textbooks:
- **Thesis Subtitle:** A Practical Framework Through the Lens of Communicative Language Teaching and the CEFR
- **Advisor Credit:** Capstone project presented under the advisement of Maria Antonia Germano dos Santos Maia, M.A.
- **Call to Action Button:** Begin Evaluation
- **Section Title: "How to Use"**
 - **Step 1:** Complete the fields for the textbook's details and your specific teaching context.
 - **Step 2:** Use the slider to rate each criterion on a scale from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree).
 - **Step 3:** Analyze the generated results and the final recommendation.
 - **Step 4:** If desired, export the comprehensive report as a PDF file.

3. Setup Screen

- **Section Title:** Textbook & Context Information
- **Subsection Title:** Textbook Details
 - **Field Label:** Book Title
 - **Field Label:** Author(s)
 - **Field Label:** Publisher
 - **Field Label:** Publication Year
- **Subsection Title:** Teaching Context
 - **Field Label:** Course Type
 - **Field Label:** Student Profile
- **Action Button:** Proceed to Evaluation

4. Results Screen

- **Section Title:** Evaluation Results
- **Subsection Title:** Comments by Dimension
 - **Field Label:** Comments on this Dimension:
- **System Alert: WARNING:** One or more essential criteria received a low score (1 or 2). This may indicate a critical weakness.
- **Recommendation - Excellent: DECISION: ADOPT.** The textbook is strongly aligned with communicative principles and provides a solid foundation for the course.
- **Recommendation - Good: DECISION: ADOPT WITH ADAPTATIONS.** The textbook shows reasonable alignment but has notable gaps. The instructor must be prepared to supplement deficient areas.
- **Recommendation - Poor: DECISION: REJECT.** The textbook is weakly aligned with communicative principles. The effort required for adaptation would outweigh the benefit of finding an alternative.
- **PDF Report Title:** Textbook Evaluation Report

5. Evaluation Criteria

Dimension 1: Pedagogical Foundations and Curricular Alignment

- **Criterion 1: Coherence with the Communicative Approach**
 - Are units structured around communicative functions (e.g., "giving advice") rather than isolated grammatical topics (e.g., "the Present Perfect")?
 - Is grammar presented as a tool for facilitating communication or as an end in itself?

- Does the book provide activities that lead to authentic language use, or is it limited to mechanical drills and fill-in-the-blank exercises?
- **Criterion 2: CEFR Alignment**
 - Does the textbook clearly indicate its intended Common European Framework of Reference (CEFR) level (A1, A2, B1, etc.)?
 - Are unit objectives framed as observable, practical "can-do statements" (e.g., "By the end of this lesson, the student will be able to...")?
 - Are the proposed tasks and assessments demonstrably coherent with the competencies expected for the stated CEFR level?
- **Criterion 3: Suitability for the Teaching Context**
 - Are the book's themes, images, and scenarios relevant and engaging for the age group and sociocultural **background** of my students?
 - Is the material flexible enough to be adapted to specific course objectives (e.g., general English, business, exam preparation) and the allotted instructional hours?
 - Does the textbook cater to diverse learning styles by offering a variety of activity types (e.g., visual, auditory, kinesthetic)?

Dimension 2: Development of Communicative Competence

- **Criterion 4: Grammatical/Linguistic Competence**
 - Is grammar introduced within meaningful contexts (e.g., dialogues, texts), thereby facilitating a deeper understanding of its application?
 - Do practice activities encourage inductive reasoning and student-led discovery of rules, or do they rely solely on explicit, teacher-led explanation?
- **Criterion 5: Sociolinguistic/Interactional Competence**
 - Does the book expose students to different registers of speech (formal, informal, neutral) and teach the appropriate contexts for each?
 - Do activities address the social appropriacy of language (e.g., how to address a person in authority versus a **peer**)?
- **Criterion 6: Discourse Competence**
 - Does the material move beyond isolated sentences to help students structure larger, more complex texts (e.g., paragraphs, emails, narratives)?
 - Is the use of cohesive devices and other discourse markers taught and practiced explicitly?

- **Criterion 7: Strategic Competence**

- Does the book, either explicitly or implicitly, teach strategies for managing communication breakdowns (e.g., asking for clarification, paraphrasing, using gestures)?
- Are there activities that encourage students to take risks and communicate effectively even with a limited linguistic repertoire?

Dimension 3: Task Quality, Authenticity, and Interaction

- **Criterion 8: Typology and Quality of Tasks**

- Are the core activities of each unit genuine communicative tasks with a clear objective (e.g., solving a problem, creating a product), or are they merely linguistic exercises?
- Do the proposed tasks require students to focus primarily on meaning and message to achieve an outcome?

- **Criterion 9: Authenticity**

- Does the book incorporate authentic or semi-authentic texts and audio (e.g., articles, podcasts, real-world videos) that expose students to the language as it is naturally used?
- Do the proposed tasks simulate language-use situations that are credible and relevant to the student's life outside the classroom?

- **Criterion 10: Interaction Patterns**

- Does the book consistently promote pair work and small-group activities, or is the majority of the work individual and teacher-centered?
- Are activities designed to maximize Student Talk Time (STT) and foster the negotiation of meaning among learners?

- **Criterion 11: Balance Between Fluency and Accuracy**

- Does the material strike an effective balance between fluency-oriented activities (focus on communication and message) and accuracy-oriented activities (focus on correct form)?
- Following a fluency activity, does the book suggest methods for the teacher to provide form-focused feedback without discouraging student participation?

Dimension 4: Content, Culture, and Affective Factors

- **Criterion 12: Relevance and Interest of Topics**

- Are the topics current, thought-provoking, and capable of generating genuine discussion and engagement in the classroom?

- Are the themes appropriate for the students' intellectual and emotional maturity?
- **Criterion 13: Cultural Representation**
 - Does the book's portrayal of different cultures avoid stereotypes and present a pluralistic and respectful worldview?
 - Does the material move beyond a monolithic UK/US-centric view to include perspectives from other cultures where **English** is used?
- **Criterion 14: Affective Impact**
 - Does the overall tone of the book (e.g., instructions, imagery, task types) work to lower student anxiety (the "affective filter") and build self-confidence?
 - Does the material project a positive and inclusive image of the language learner?

Dimension 5: Design, Usability, and Support Components

- **Criterion 15: Layout and Visual Design**
 - Is the page layout clear and uncluttered? Are activity instructions easy to locate and understand?
 - Do visual elements (photos, graphics, icons) effectively support learning, or are they merely decorative and potentially distracting?
- **Criterion 16: Support Components**
 - Does the Teacher's Edition provide clear pedagogical guidance, rationales for activities, answer keys, and suggestions for extension or adaptation?
 - Are the audio/video materials and digital components (e.g., online platforms, apps) of high quality, easily accessible, and well-integrated with the student book lessons?
- **Criterion 17: Practical Viability**
 - Is the cost-benefit analysis of the complete package (student book, workbook, digital resources) suitable for the financial realities of the students and/or the institution?
 - Is the material readily available and procurable in the local market? Is publisher support accessible and reliable?