



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS

ANA SABRINA DE SALES

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES
SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO**

CARAÚBAS

2019

ANA SABRINA DE SALES

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES
SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras-Inglês.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa

CARAÚBAS

2019

©Todos os direitos estão reservados à Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996, e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata, exceto as pesquisas que estejam vinculadas ao processo de patenteamento. Esta investigação será base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) seja devidamente citado e mencionado os seus créditos bibliográficos.

S163g SALES, Ana Sabrina de.

A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO / Ana Sabrina de Sales. - 2019. 61 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa.

Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Curso de Letras/Inglês, 2019.

1. Abordagem. 2. Gramática. 3. Material didático. 4. Inglês. I. BARBOSA, Prof. Dr. José Roberto Alves, orient. II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

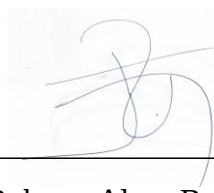
ANA SABRINA DE SALES

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES
SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO**

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciado em
Letras-Inglês.

Defendida em: 18/03/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)
Presidente



Prof. Me. Jeová Araújo Rosa Filho (UFERSA)
Membro Examinador



Profa. Dra. Sandra Maria Araújo Dias (UFPB)
Membro Examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por permitir que eu chegasse até aqui.

À toda a minha família pelo apoio, carinho e incentivo.

À professora Dra. Sandra Maria Araújo Dias, por todo o apoio desde o início do curso, por sua disponibilidade, profissionalismo, competência, atenção, orientação e principalmente por acreditar em mim. Sou muito grata de verdade!

Aos meus amigos e colegas de sala, Gadêlha, Isabela e Ícaro por sempre compartilharem comigo as alegrias e os desafios nesse percurso de formação.

Ao meu namorado, Daniel Santos, por estar sempre comigo, me apoiando em todos os momentos. Agradeço por todo o companheirismo e amor.

À minha amiga Joseane de Souza Oliveira, que se tornou minha irmã e é um dos maiores presentes que a universidade me deu. Te agradeço por todo companheirismo, força, risadas, ajuda e por estar sempre comigo!

Aos professores da universidade que contribuíram de forma significativa em minha formação.

Ao meu orientador, o professor Dr. José Roberto Alves Barbosa por sempre ser paciente e acessível e por conduzir as orientações dessa pesquisa.

Enfim, a todos que de forma (in)direta contribuíram e estiveram presentes em momentos importantes da minha trajetória acadêmica.

“Tudo o que o professor diz e faz em sala de aula é o resultado de escolhas conscientes e subconscientes entre muitas alternativas. Muitas dessas escolhas são - ou deveriam ser – o resultado de uma reflexão cuidadosa de uma série de princípios subjacentes ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua.”

Douglas BROWN

RESUMO

O ensino de línguas que conhecemos hoje é resultado de muitas pesquisas e tentativas de entender sempre qual a melhor forma de realizá-lo de maneira eficaz. Muitas dessas pesquisas resultaram no que conhecemos hoje como as teorias que servem como princípios reguladores do ensino de línguas, teorias essas também conhecidas como abordagens (RICHARDS;RODGERS, 2016). Dessa maneira, baseada nos pressupostos destas concepções desenvolvidas ao longo do tempo, cada componente da língua tem sua própria maneira de ser abordado em sala de aula. Nesse sentido, sabendo que a gramática é um dos componentes que mais se destaca quando se trata do ensino de línguas estrangeiras e com a necessidade de entender quais as abordagens utilizadas para o ensino dos conteúdos gramaticais em livros didáticos de língua Inglesa do ensino fundamental, a presente pesquisa tem como objetivo fazer uma análise de livro didático com foco apenas nas atividades que envolvem gramática para identificar em qual abordagem de ensino de línguas essas atividades são pautadas. Logo, com uma análise de natureza qualitativa do tipo interpretativista e apoiados nas ideias de Richards e Rodgers (1999; 2010), Harmer (2007), Brown (2000), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Silveira (1999), Antunes (2010), Oliveira (2014;2015), entre outros que estudam as teorias acerca do estudo da linguagem, realizamos a análise das atividades de gramática presentes na coleção *Alive! Inglês* para o ensino Fundamental II. Os dados apontaram que há uma certa predominância de atividades baseadas na abordagem tradicional/gramatical e na abordagem comunicativa. Dessa forma, reconhecemos que entender melhor sobre a história das abordagens e técnicas de ensino de línguas, bem como compreender as características pertinentes a cada teoria é algo necessário, dado que, ao ter conhecimento sobre as teorias e como elas estão aplicadas nos materiais utilizados no dia a dia da salas de aula de língua estrangeira, o professor será capaz de refletir sobre a sua prática a fim de reconhecer a melhor forma de agir e assim conseguir alcançar os objetivos traçados.

Palavras-chave: Abordagem. Gramática. Material didático. Inglês.

ABSTRACT

The language teaching that we know nowadays is a result of many types of research and attempts to understand how the best way to do it effectively. Many of these researches have resulted in what we understand today as the theories that are the governing principles of language teaching which are known as approaches (RICHARDS; RODGERS, 2016). That way, based on the assumptions of these conceptions developed over time, each component of the language has its own way of being approached in the classroom. In this sense, knowing that grammar is one of the components that stands out most when it comes to teaching foreign languages and with the need to understand the approaches which are used to teach grammar content in English language textbooks of elementary school, this study aims to make a textbook analysis focusing only on activities involving grammar to identify in which approach to language teaching these activities are based. For that reason, with an analysis of a qualitative and interpretative nature and based on the theoretical contributions of Richards and Rodgers (1999; 2010), Harmer (2007), Brown (2000), Larsen-Freeman and Anderson (2011), Silveira (1999), Antunes (2010), Oliveira (2014;2015), among others who study theories about language study, we perform the analysis of the grammar activities present in the textbook *Alive!* of English for elementary school. The data showed that there is a certain predominance of activities based on the traditional/grammatical approach and in the communicative approach. Therefore, we recognize that a better understanding of the history of language teaching techniques and approaches, as well as the recognition of the characteristics relevant to each theory is necessary considering that having knowledge of the theories and how they are applied in the materials used in the daily lessons of foreign language classrooms, the teacher will be able to reflect on their practice in order to recognize the best way to act and thus achieve the objectives previously outlined.

Keywords: Approach. Grammar. Didactic material. English.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS	12
1.1 DEFININDO ABORDAGEM.....	12
1.1.1 O termo abordagem em uma sala de aula.....	14
1.1.2 Abordagem Gramatical/Tradicional	15
1.1.3 Abordagem Estrutural.....	17
1.1.4 Abordagem Comunicativa.....	18
CAPÍTULO II - MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	21
2.1 DEFININDO MATERIAL DIDÁTICO	21
2.2 O LIVRO DIDÁTICO.....	22
2.3 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	24
2.4 PNLD 2011: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	25
CAPÍTULO III - O ENSINO DE GRAMÁTICA NA LÍNGUA INGLESA.....	29
3.1. DEFININDO GRAMÁTICA	29
3.2 O LUGAR DA GRAMÁTICA NAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS	30
3.3 MOTIVOS PARA ENSINAR GRAMÁTICA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	32
3.4 A GRAMÁTICA E OS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	34
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	37
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	37
4.2 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO <i>Alive</i> PARA O 6º ANO	38
4.2.1 Unidade III: <i>We are a family</i>	39
4.2.2 Unidade V: <i>You are what you eat</i>	41
4.3 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO <i>Alive</i> PARA O 7º ANO	44
4.3.1 Unidade V: <i>Entertainment</i>	44
4.3.2 Unidade VI: <i>Important people</i>	46
4.4 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO <i>Alive</i> PARA O 8º ANO	48
4.4.1 Unidade IV: <i>Traveling around the world</i>	48
4.4.2 Unidade IV: <i>World and media</i>	49
4.5 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO <i>Alive</i> PARA O 9º ANO	50

4.5.1 Unidade I: <i>Movies</i>	50
4.5.2 Unidade II: <i>Television</i>	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

Embora não seja algo recente, o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira ainda é motivo de pesquisas e debates com a finalidade de entender como o mesmo acontece. Inúmeros meios foram e são desenvolvidos constantemente objetivando melhorar a qualidade do ensino e de tornar os aprendizes de línguas estrangeiras comunicativamente competentes. Esses meios ficaram conhecidos como abordagens e, essas, foram criadas ao longo do tempo sempre buscando entender e colaborar com o ensino de línguas a depender do objetivo de quem está envolvido nesse processo, sejam professores, alunos e até mesmo de acordo com o contexto onde esses sujeitos estão inseridos.

Baseados nessas abordagens de ensino de línguas, profissionais começaram a desenvolver materiais didáticos com o intuito de alcançar um determinado propósito. Atualmente, busca-se aprender uma língua estrangeira por muitas razões, no entanto, desde muito cedo, o domínio e conhecimento das regras gramaticais estiveram presentes nas salas de aula e, apesar de atualmente muitos outros componentes da língua possuírem espaço nas aulas de línguas estrangeiras, a gramática é, até então, bastante evidenciada e o seu conhecimento ainda é essencial.

Nesse sentido, investigar como a gramática é trabalhada nas salas de aula de língua inglesa é um fator relevante ao ensino de línguas. Além disso, conhecer o material didático que se utiliza frequentemente é de grande importância para o professor ministrar suas aulas e atingir seus objetivos. Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo geral fazer uma análise de livro didático com foco apenas nas atividades que envolvem gramática para, por fim, identificar as abordagens utilizadas na composição dessas atividades, bem como qual é a predominante. Dentre os objetivos específicos, iremos discorrer sobre as abordagens e métodos para o ensino de línguas estrangeiras, analisar o enfoque do material para o ensino de gramática, avaliar se as atividades gramaticais favorecem a comunicação ou o domínio das regras da língua e por fim, entender qual a abordagem predominante para o ensino da gramática da língua inglesa no livro didático.

Já sabemos que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vem sendo difundido desde muito tempo atrás e que diferentes abordagens e métodos foram criadas ao longo dos anos para cumprir essa missão de tornar pessoas capazes de usar outra língua além da materna. Dessa forma, dentre os muitos avanços, o que se tem até os dias atuais é resultado de muitas pesquisas feitas com o objetivo de entender melhor como ocorre esse processo a depender do contexto e da finalidade de cada aprendiz. Inicialmente, as abordagens

desenvolvidas para ensinar e aprender novos idiomas tinham o foco principalmente na gramática (Abordagem gramatical), pois muitos acreditavam que aprender uma língua estrangeira de forma eficiente é ter o domínio das regras e normas que regem essa língua. Com o passar do tempo e criação de novos meios, outros componentes da língua também passaram a ter seu espaço, mas a gramática ainda continua sendo muito evidenciada nas salas de aula.

Atualmente, são muitos os motivos que levam alguém a querer aprender uma língua estrangeira, seja por ter mais oportunidades de emprego e estreitar relações pessoais e comerciais com outros países, seja para viajar ou até mesmo por curiosidade. No Brasil, a partir da *Lei de diretrizes e bases da educação* (LDB 9394/96, BRASIL, 1996) determina que o ensino de pelo menos uma língua estrangeira é obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental, nas escolas públicas e a escolha para a inclusão no currículo da escola é de responsabilidade da comunidade em que está inserida.

Dentre as múltiplas línguas existentes, o inglês é, sobretudo, um dos idiomas mais difundidos e seu caráter universal faz com que mais e mais pessoas despertem o interesse e até mesmo a necessidade de aprendê-lo. Além da LDB, há também no Brasil, outros documentos oficiais que prescrevem o ensino de línguas estrangeiras, ensino esse considerado indispensável para o exercício da cidadania, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, BRASIL, 1998;2000) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, BRASIL, 2016). Com base nesses documentos, são criados materiais didáticos que, em seguida, são distribuídos para que o ensino possa ser efetivado em todas as escolas do país. Dessa maneira, com a obrigatoriedade, profissionais da educação, professores e pesquisadores tentam sempre buscar a melhor forma de orientar o ensino de maneira que consigam atingir os objetivos propostos pelos documentos.

Logo, para aperfeiçoar e entender como funciona o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras no Brasil, faz-se necessário investigar e analisar as ferramentas utilizadas na realização desse processo. Nas escolas públicas, o livro didático ainda é o mais utilizado dentre os outros suportes existentes e isso faz com que o professor siga a abordagem que esse tipo de material propõe. Como já foi dito, a gramática sempre foi um constituinte da língua muito enfatizado nas salas de aula de ensino de línguas. Dessa forma, compreendendo a importância do livro didático como material de apoio ao professor, bem como toda a ênfase dada a gramática desde as primeiras abordagens criadas para ensinar línguas até os dias atuais, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de entender quais as abordagens utilizadas

para o ensino dos conteúdos gramaticais em livros didáticos de língua Inglesa do ensino fundamental II.

Sendo assim, essa análise contribuirá para que professores de línguas que fazem uso desses materiais tenham conhecimento de qual é a abordagem utilizada nas atividades de gramática para que, futuramente, possam atingir as metas traçadas pela escola, por ele e pela sociedade na qual está inserido, uma vez que, analisar e buscar refletir sobre o material didático para conhecer a sua finalidade e o que está por trás de cada lição será bastante relevante para o trabalho docente.

Com vistas a atingir o objetivo traçado para a presente pesquisa, a mesma encontra-se dividida em partes que serão apresentadas sucessivamente, a saber: Capítulo I, em que discutiremos acerca das abordagens de ensino de línguas, Capítulo II, no qual estão inseridas as discussões sobre materiais didáticos, Capítulo III, em que iremos comentar um pouco sobre o ensino de gramática e, por último, apresentaremos o Capítulo IV com a análise e discussões dos resultados obtidos ao fim da pesquisa.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Este capítulo traz à tona algumas reflexões sobre as várias formas de ensinar e aprender uma língua estrangeira que foram desenvolvidas ao longo dos anos e, que, atualmente, são conhecidas como abordagens. Nesse sentido, apresentaremos a seguir conceitos importantes para o entendimento dessas teorias, bem alguns dos principais métodos, características e as formas como o processo de ensino aprendizagem de línguas é concebido em cada uma delas.

1.1 DEFININDO ABORDAGEM

Durante muito tempo e até mesmo na atualidade, profissionais da educação e professores tentam desenvolver e aperfeiçoar técnicas buscando sempre a melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira a depender do propósito e do contexto no qual está inserido. Segundo Oliveira (2014, p.66), as aulas de cada professor “são a concretização de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos que estabelecem o que será o que será ensinado, como e porque será ensinado”. Essas diferentes formas de buscar um ensino-aprendizagem de línguas eficaz são baseadas em teorias denominadas de abordagens e apesar de vivermos em uma época que, para muitos, é considerada “pós-método”(BROWN, 2002), temos consciência do quanto é importante essa discussão e do quando essas teorias contribuíram e ainda auxiliam o ensino de línguas.

Dito isso, Richards e Rodgers concordam que uma abordagem “referem-se a teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas que servem como fonte de práticas e princípios no ensino das línguas” (2016, p.22, tradução nossa¹). Corroborando com essa ideia, Harmer (2007) compreende que uma abordagem descreve como a língua(gem) é usada e como as partes constituintes se interligam. Além do mais, essas teorias são responsáveis por oferecer um modelo de competência linguística, descrever como as pessoas adquirem seu conhecimento da língua e fazer afirmações sobre as condições que promoverão uma aprendizagem de línguas bem-sucedida. Ainda nessa perspectiva e discutindo esse conceito, Almeida-Filho (1993) salienta que

¹ No original: “refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching” (RICHARDS; RODGERS, 2016, p.22)

A abordagem é uma filosofia do trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (p. 13)

Dessa maneira, entendemos que essas teorias sustentam os modos de ensinar, aprender e o agir docente, a fim de colaborar e auxiliar no cumprimento dos objetivos traçados, a depender do aluno e do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem de línguas está imerso. Sendo assim, as abordagens são os princípios pedagógicos, nos quais, o professor se baseia para direcionar a aprendizagem de uma nova língua.

Consoante Richards e Rodgers (1999) cada uma das abordagens apresentadas ao longo dos anos possui determinadas características e todas são formadas por uma teoria de língua e por uma teoria de aprendizagem. Isto posto, enquanto a primeira está, na visão dos referidos autores, relacionada à natureza da proficiência linguística e às unidades básicas da estrutura da língua, a outra está relacionada aos processos psicolinguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas, bem como as condições que permitem o uso bem-sucedido desses processos. Essas teorias são, de acordo com Oliveira (2014), fundamentais para a prática docente, dado que, servem como base para que o professor possa tomar decisões pedagógicas importantes, como a seleção de materiais didáticos e avaliação de políticas educacionais. Observemos na figura a seguir, como é caracterizada uma abordagem, baseado em um esquema adaptado a partir do que é proposto por Richards e Rodgers (1999, p.28)

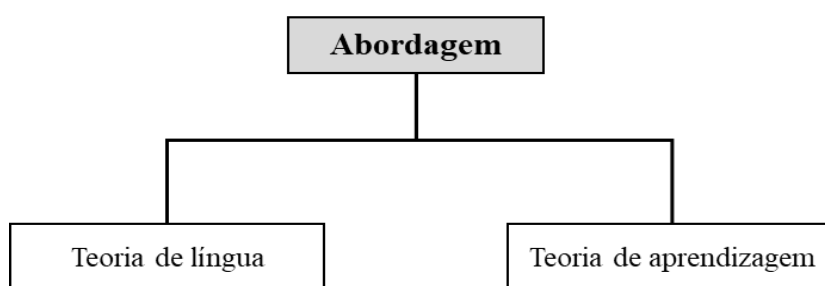


Figura 1: Caracterização de uma abordagem

Logo, com base no que é proposto em cada abordagem, teoria de língua e de aprendizagem, foram e ainda são criados métodos e técnicas de ensino de línguas como veremos a seguir.

Dessa forma, os métodos são, Brown como “um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para realizar objetivos linguísticos” (2000, p. 16, tradução nossa²) que são “quase sempre considerados como sendo amplamente aplicáveis a uma variedade de públicos em uma variedade de contextos.”(*op. cit.*,p.16, tradução nossa³) Sendo assim, cada método desenvolvido ao longo do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira está, em conformidade com Richards e Rodgers (1999), baseado em uma abordagem, bem como em sua teoria de língua e de aprendizagem. Ademais, o papel do professor e do aluno, o plano de curso, os materiais didáticos, as técnicas, comportamentos e os procedimentos realizados em cada aula são distintos e podem variar de acordo com cada método.

No tocante à criação de novos métodos e abordagens ao longo da história, Richards e Rodgers apontam que esse surgimento

[...]reflete o reconhecimento de mudanças no tipo de necessidade dos aprendizes, como avançar para a proficiência oral em vez de compreender a leitura como o objetivo do estudo da língua; elas também refletiram mudanças nas teorias da natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas (1999, p.1, tradução nossa⁴)

Nessa lógica, entendemos que conforme o tempo foi passando, novos caminhos foram sendo criados para ensinar línguas com o objetivo de suprir as necessidades de cada aprendiz. Assim sendo, apresentaremos a seguir algumas das abordagens desenvolvidas no decorrer dos anos. É importante lembrar que todas são teorias válidas, uma vez que, foram desenvolvidas em épocas diferentes e com objetivos distintos e ainda são, de todo modo, utilizadas na atualidade e com um objetivo em comum: realizar um ensino de línguas que auxilie no desenvolvimento de determinados públicos e propósitos.

1.1.1 O termo abordagem em uma sala de aula

² No original: “A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives.” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.1)

³ No original: “[...] They are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts.” (BROWN, 2000, p. 16)

⁴ No original: “[...] reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners needs, such as move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.1)

A prática pedagógica implica o uso de uma série de elementos para que aconteça de maneira proveitosa, dentre eles, podem ser destacados, os materiais, a metodologia utilizada para ensinar, as atividades e a relação desenvolvida entre os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Como já sabemos, o professor de língua estrangeira dispõe de muitas alternativas que podem ser utilizados como princípios norteadores do seu agir dentro de sala de aula. Nesse sentido, buscar estar informado sobre essas teorias, bem como, seus conceitos e técnicas, é muito importante para que o professor possa saber qual caminho seguir, para, dessa forma, construir suas próprias teorias de ensino e se auto avaliar (OLIVEIRA, 2014). Apesar de parecer algo simples, o conceito de abordagem é bem amplo, podendo ser aplicado a muitos contextos e com características diferentes em cada um deles.

Segundo Almeida-Filho (1993), há alguns processos intervenientes no ato de ensinar e aprender uma língua estrangeira. De acordo com o autor, além da abordagem escolhida pelo professor, ainda são implicações desse processo a abordagem de aprender do aluno e também do material didático, daí, notamos a amplitude do termo. Desta maneira, a abordagem de aprender do aluno refere-se a maneira que o mesmo estuda e se prepara para aprender a língua, bem como as atitudes, motivações e grau de identificação com o novo idioma. Por outro lado, a abordagem de ensinar “se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (ALMEIDA-FILHO, 1993, p.13). Essa operação global envolve, conforme o autor, o planejamento dos cursos, os materiais didáticos e as formas de avaliação que o professor possui ao seu alcance.

1.1.2 Abordagem Gramatical/Tradicional

Uma das primeiras abordagens criadas para o ensino de línguas foi, certamente, a abordagem tradicional. Nela, segundo Silveira (1999), a língua escrita literária é tida como mais importante que a língua falada e, a aprendizagem é vista como um esforço intelectual, no qual o aprendiz é levado a memorizar as regras da língua, a fim de ser capaz de realizar exercícios de tradução. Além disso, nessa abordagem, “atribui-se um grande valor aos elementos morfológicos (flexões de palavras), daí a ênfase na nomenclatura e no estudo de classes gramaticais” (SILVEIRA, 1999, p.57). Então, compreendemos que, na abordagem tradicional, a gramática possui um lugar privilegiado, seguida da leitura e da escrita. Dessa forma, as demais habilidades, como a de compreensão e produção oral, se tornam pouco enfatizadas, e por muitas vezes, até negligenciadas.

Um dos primeiros métodos a seguir essa abordagem é o método de gramática e tradução. De acordo com Brown (2000, p.18), tal método era antes conhecido como o “método clássico”, utilizado para o ensino de *latim*, e que, posteriormente, passou a ser a base para o ensino de demais línguas. O mesmo possuía o “foco em regras gramaticais, memorização de vocabulário, e de várias declinações e conjugações, traduções de textos, fazendo exercícios escritos” (BROWN, 2000, p. 18, tradução nossa⁵). Além do mais, o método de gramática e tradução, como passou a ser chamado o método clássico, “era utilizado com o propósito de ajudar os estudantes a ler e apreciar a literatura das línguas estrangeiras”⁶ (LARSEN FREEMAN; ANDERSON, 2011, p.11, tradução nossa).

Nesse sentido, os referidos autores ainda ressaltam que, a gramática era encarada de forma dedutiva e, muitos acreditavam que, ao estudar a literatura e as regras da língua estrangeira, o aprendiz daria mais atenção a sua língua materna, sendo capaz de aprender a escrever e falar melhor. Dentre os procedimentos, Harmer (2007) destaca que, nesse método, os alunos recebem explicações sobre um determinado ponto gramatical e depois observam sentenças que exemplificam melhor esses pontos. Em seguida, essas sentenças são traduzidas da língua-alvo para a língua materna dos alunos e, posteriormente, é repetido o processo para que eles consigam internalizar todas as regras.

Ainda nesse método, conforme aponta Oliveira (2014) a tradução tem um papel importante, mas apresenta algumas implicações pedagógicas, dentre elas, a falta de espaço para se praticar a oralidade devido ao uso contínuo da língua materna em sala de aula. Nessa lógica, as abordagens de compreensão e produção oral são (quase) nunca enfatizadas.

Além disso, em uma aula utilizando-se do método de gramática e tradução, é necessário que os alunos sejam falantes da mesma língua materna, uma vez que, ficaria mais complicado para o professor ter o domínio de todas as línguas faladas pelos aprendizes. As aulas são conduzidas em língua materna, e atividades utilizando as palavras cognatas, memorização de regras e atividades de completar os espaços com a regra gramatical correta são exemplos de exercícios baseados nesse método. O professor tanto quanto os alunos possuem um papel tradicional, e, enquanto o primeiro é a autoridade máxima, o segundo apenas realiza o que ele solicita.

⁵ No original: “focus on grammatical rules, memorization of vocabulary, and of various declensions and conjugations, translations of texts, doing written exercises.” (BROWN, 2000, p.18)

⁶ No original: “this method was used for the purpose of helping students read and appreciate foreign language literature.” (LARSEN FREEMAN; ANDERSON, 2011, p.11)

Portanto, a abordagem gramatical e o método de gramática e tradução encontram-se intimamente interligados, por possuírem características similares, e são exemplos dos primeiros meios que surgiram para ensinar e aprender línguas estrangeiras. Dessa forma, eles representam a maneira tradicional de aquisição de línguas, cujo foco principal era nas regras e não no desenvolvimento contextualizado da comunicação.

1.1.3 Abordagem Estrutural

Outro meio desenvolvido para dar suporte ao ensino-aprendizagem de línguas foi a abordagem estrutural. Na abordagem estrutural, de acordo com Silveira (1999), a língua oral deve ter prioridade sobre a língua escrita. Todavia, o processo de ensino aprendizagem se dá por meio da repetição e treinamento das estruturas gramaticais e o significado não é levado em conta. Já a aprendizagem de uma língua é, segundo a mesma autora, “aprender hábitos e [...] cabe ao aprendiz imitar os modelos oferecidos pelo professor, submeter-se às práticas de repetição, reagir automaticamente sem perder tempo com qualquer tipo de reflexão.” (SILVEIRA, 1999, p. 61-62). Sendo assim, o foco da abordagem é a imitação e não a compreensão real das mensagens na língua alvo. Além disso, essa abordagem segue uma visão estrutural em que “[...] a linguagem é um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de significado. O alvo da aprendizagem de línguas é visto como o domínio dos elementos deste sistema” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.23, tradução nossa⁷). Dito isso, compreendemos que a visão de língua dessa abordagem é a de um sistema estruturado, que deve ser decifrado para ser utilizado depois.

Um dos métodos de ensino de línguas mais conhecidos baseado na abordagem estrutural é o audiolingual, pautado também na teoria de aprendizagem behaviorista, que, segundo Silveira (1999) foi criada por Skinner e prega que o humano é capaz de aprender através de condicionamentos. Além de tudo, no Behaviorismo “o aprendiz reage aos estímulos fornecidos e reforça a aprendizagem, realizando, desta forma, o esquema S-R-R, (*stimulus - response - reinforcement* = estímulo, resposta e reforço” (*op. cit.*, 1999, p. 54, grifo do autor). Nesse sentido, a resposta é a reação do aprendiz para o estímulo e o reforço é o *feedback* dado pelo professor ao final da resposta obtida. Esse processo é repetido várias vezes, fazendo com que o aprendiz seja condicionado e essas ações se tornem hábitos. Assim

⁷ No original: “The view that language is a system of structurally related elements for the coding of meaning. The target of language learning is seen to be the mastery of elements of this system” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.23)

como a abordagem estrutural, a teoria behaviorista, acredita na ideia de aprender uma língua através da prática dos costumes e da repetição.

Sendo assim, a junção dos princípios de cada uma dessas teorias resultou no que conhecemos hoje pelo método audiolingual, criado na época da Segunda Guerra Mundial e que, por esse motivo, era antes conhecido como “método do exército” (BROWN, 2000, p.23, tradução nossa⁸). No método audiolingual, os “padrões estruturais são ensinados usando exercícios repetitivos, o vocabulário é estritamente limitado e aprendido em contexto e muito pouco uso da língua materna é permitido pelo professor. (BROWN, 2000, p.23, tradução nossa⁹). O papel do professor e do aluno são distintos no método que dominou o ensino de línguas durante as décadas de 50 e 60. Enquanto o professor “deve ser como um líder de orquestra, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos estudantes” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 43, tradução nossa¹⁰), os alunos são imitadores do modelo do professor, seguem suas instruções e respondem com a maior precisão e rapidez possível. Os diálogos e exercícios de substituição e transformação são a base do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação não é realizada da forma tradicional e os erros devem ser evitados, pois são utilizadas atividades que devem minimizar as chances de os erros serem cometidos.

Dessa forma, vemos que a abordagem estrutural e os métodos embasados nela, acreditam em um ensino de línguas visto como um treinamento, no qual o aprendiz é orientado a fazer exercícios de repetição, a fim de conseguir alcançar o padrão correto da pronúncia na língua-alvo. No entanto, a compreensão e a comunicação são um pouco deixadas de lado.

1.1.4 Abordagem Comunicativa¹¹

Dentre as abordagens de ensino de línguas a abordagem comunicativa, é certamente, uma das mais recentes. Esta, vê a língua “como uma atividade destinada à realização das

⁸ No original: “Army Method” (BROWN, 2000, p.23)

⁹ No original: “Structural patterns are taught using repetitive drills, vocabulary is strictly limited and learned in context and very little use of the mother tongue by the teacher is permitted.” (BROWN, 2000, p.23)

¹⁰ No original: “The teacher should be like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of the students” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 43)

¹¹ De acordo com Silveira (1999), além das abordagens tradicional, estrutural e comunicativa, há também a abordagem cognitiva. Todavia, não trataremos desta no presente estudo.

interações sociais” (SILVEIRA, 1999, p.75) e a aprendizagem como “um processo ativo que se dá pela interação de processos cognitivos e sociais.” (*op. cit.*, 1999, p.76). Dessa forma, de acordo com Richards e Rodgers a abordagem comunicativa tem o intuito de

a) fazer a competência comunicativa ser o objetivo do ensino de línguas e b) desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades linguísticas que reconhecem a interdependência entre linguagem e comunicação (1999, p.66, tradução nossa¹²).

Nesse direcionamento, a abordagem baseia-se no fato de fazer a comunicação ser a finalidade principal do ensino de línguas. Nesse sentido, o aluno desenvolveria durante o processo de ensinar e aprender, uma competência comunicativa que, segundo Almeida-Filho (1993), envolve muitos aspectos que devem ser levado em consideração quando se trata de ensino de línguas estrangeiras, dentre eles, aspectos linguísticos, socioculturais e estéticos, metalinguísticos, estratégicos, além de conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação.

Em função de tentar desenvolver todos esses aspectos relativos à competência comunicativa, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da abordagem comunicativa não vai mais focar somente em uma determinada habilidade como foi apresentado nas abordagens anteriormente descritas, mas será pautado em fazer com que o aprendiz seja capaz de comunicar-se na língua-alvo em diferentes situações comunicativas de uso real da dessa língua. Dessa maneira, todos os componentes da língua deverão ter espaço na sala de aula, dado que, todos são relevantes quando se trata de aprender efetivamente a se comunicar.

Foi então a partir da chegada dessa abordagem que objetiva “desenvolver a habilidade de usar o sistema linguístico efetivamente e apropriadamente” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.67, tradução nossa¹³) surgiram vários métodos e maneiras de colocar em prática esse propósito. Dentre eles, destacam-se as tendências como a teoria interacional, o construtivismo e o ensino por meio dos gêneros textuais. (RICHARDS; RODGERS, 2016). Nessa abordagem o professor, é, conforme Larsen-Freeman e Anderson (2011) apenas um facilitador do conhecimento e da comunicação na sala de aula, sempre disponível a responder os

¹² No original: “(a) make communicative competence the goal of language learning and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.66)

¹³ No original: “the ability to use the linguistic system effectively and appropriately” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p.67)

questionamentos dos alunos. Enquanto isso, eles devem ser motivados a comunicar-se na língua adicional, trabalhando as quatro habilidades linguísticas desde o início. A aula deverá ser conduzida, sempre que possível, na língua estrangeira e os erros são vistos como uma característica natural do processo de aquisição da linguagem, sendo, dessa forma, inevitáveis e compreensíveis.

Portanto, a abordagem comunicativa é o “[...] resultado de reflexões e de questionamentos acerca da maneira como as línguas vinham sendo ensinadas nas décadas de 1960 e 1970” (OLIVEIRA, 2014, p.147) com as abordagens que discutimos previamente neste capítulo. Nesse sentido, ela foi, de certa forma, uma das maneiras mais recentes em que se baseia o ensino de línguas, que tem o foco principal na interação e que procura dar ênfase à comunicação e também às questões contextuais. Isso não significa dizer, é claro, que a abordagem comunicativa deve ser colocada em um local de superioridade em relação às demais, visto que, todas as abordagens foram desenvolvidas em um contexto, com público com necessidades distintas e propósitos diferentes.

Sabemos que são inúmeras as situações que levam alguém a buscar aprender uma língua estrangeira. Posto isto, consideramos que todas as abordagens, do mesmo modo que, todos os métodos e técnicas de ensino baseadas em cada uma delas, foram e ainda são utilizados na atualidade com o objetivo principal de oferecer um ensino de línguas que seja capaz de atender às exigências institucionais e pessoais de quem se dispõe a aprender.

Dessa forma e em conformidade com Almeida-Filho (1993), além dessas abordagens, há também a abordagem que está aplicada nos materiais didáticos. Essa é a que focaremos na presente pesquisa, e, por esse motivo, trataremos de discutir no próximo capítulo, quais são os principais materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO II

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste segundo capítulo, discutiremos sobre os materiais que os professores e alunos utilizam para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo, de Língua Inglesa. Desta maneira, focaremos em algumas das múltiplas formas criadas, mas, com um enfoque maior no livro didático e sua história, uma vez que, a presente pesquisa objetiva analisar este tipo de material.

2.1 DEFININDO MATERIAL DIDÁTICO

Quando se trata de aprender uma nova língua, muitos fatores são levados em consideração, dentre eles, a idade, estilo e diferenças individuais de cada aprendiz, bem como, o nível de proficiência, a motivação e a relação professor-aluno (HARMER,2007). Ademais, Brown (2000) acrescenta o contexto, fatores referentes à personalidade e também a primeira língua do aprendiz. Além de tudo isso, o material didático é um dos elementos que também acaba influenciando nesse processo.

Sendo assim, para iniciarmos as discussões sobre o material didático de ensinar línguas é necessário entender o seu conceito, para que ele serve e em qual contexto é utilizado. Segundo Vilaça (2009), ainda há uma certa carência em relação à definição de material didático nas pesquisas realizadas sobre o tema. Entretanto, em relação ao ensino de línguas, Tomlinson (2004, p. xi, tradução nossa¹⁴) descreve o material didático como “qualquer coisa que é utilizada para ensinar línguas aos alunos”. Ainda dentro dessa definição, o autor destaca que, esse material pode ser

[...] um livro didático, uma pasta de trabalho, um videocassete, um CD-Rom, um vídeo, um folheto fotocopiado, um jornal, um parágrafo escrito em um quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua que está sendo aprendida. (*Op., cit*, 2004, p. xi, tradução nossa¹⁵).

¹⁴ No original: “Anything which is used to help to teach language learners.” (TOMLINSON,2004, p. xi)

¹⁵ No original: “[...] a textbook, a workbook, a cassette, a CD-Rom, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned” (TOMLINSON,2004, p. xi)

Logo, qualquer instrumento que o professor possua e que aplique como ferramenta pedagógica para ajudar o aluno a compreender uma determinada lição no momento da aula, encaixa-se dentro desse conceito de material didático proposto pelo autor.

Partindo dessa perspectiva, consideramos a existência de vários tipos de materiais que são utilizados com o intuito de ensinar, podendo, dessa maneira, serem considerados como didáticos. Dentre eles, Rojo (2013) cita, os dicionários, as sequências didáticas (SD) e os materiais que foram desenvolvidos a partir das mudanças trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Nesse sentido, uma SD é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ et al., 2010, p.82). Dessa forma, o aluno deverá conhecer e produzir um determinado gênero por meio de módulos até chegar a um resultado final. Já as TICs ajudaram a inserir novos letramentos no ambiente de sala de aula como livros digitais, jogos e muitos outros recursos que podem ser obtidos através de ferramentas ou aplicativos. Portanto, Vilaça (2009, p. 07) acredita que esses “materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa”. Logo, há a necessidade de se escolher muito bem o material para que esse objetivo seja alcançado.

Todavia, apesar de existirem muitos instrumentos que podem servir de apoio ao professor (de línguas), os livros didáticos (LD) são, conforme aponta Vilaça (2009, p.05) “vistos – ou pelo menos indiretamente tratados - como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo” Nesse sentido, percebemos que o LD é considerado um dos materiais mais indispensáveis em sala de aula. Dessa forma, discutiremos a seguir acerca deste material, frisando sua história e importância para o ensino de línguas, sobretudo no Brasil.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO

Vimos que o material didático exerce um papel importante nas salas de aula e sabemos que, apesar de existir uma vasta gama de outros recursos, o LD acaba sendo o instrumento pedagógico de apoio ao professor mais utilizado para ensinar. Segundo Lajolo (1996, p. 3)

o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Nessa perspectiva, notamos que, o LD é um dos suportes essenciais para se ter em sala de aula, não só de línguas estrangeiras, como também das outras áreas do conhecimento. Ademais, de acordo com Choppin, o LD “modifica a realidade para educar as novas gerações” (2004, p.557), além de ser, na maioria das vezes, o único instrumento que o professor dispõe para ministrar suas aulas e que os alunos utilizam como fonte de pesquisa, (FRISON *et al.*, 2009), dado que, na realidade que vivemos, podemos supor que muitos são os fatores que contribuem para que o LD seja visto dessa maneira.

O livro didático se tornou tão utilizado no meio educacional que, por muitas vezes, essa grande visibilidade a ele concedida contribui para que outros meios de ensinar e outros materiais sejam vistos como auxiliares e complementos dele (VILAÇA, 2009). Mas, apesar de hoje ser um instrumento presente em quase todas as instituições de ensino, sejam ou não de línguas, o livro que utilizamos hoje em sala de aula ou para entretenimento é o resultado de um grande processo que teve início há muito tempo atrás.

De acordo com Oliveira e Paiva (2009), para que diversas práticas sociais letradas e práticas educacionais fossem criadas e revolucionadas, grandes avanços foram necessários. Segundo a autora, materiais como a pedra, o barro, cascas de árvores, folhas de palmeira, ossos, conchas, tecidos, papiro e pergaminho são exemplos de instrumentos utilizados pelos seres humanos para registrar suas histórias de vida. No entanto, a ferramenta que mais auxiliou e auxilia o homem até hoje neste processo é, sem dúvidas, o papel. Este é a base principal dos vários materiais didáticos que são desenvolvidos atualmente para ensinar e aprender (línguas).

Por este viés, conforme aponta Oliveira e Paiva (2009, p 17), o primeiro livro desenvolvido “consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo”. Nesse sentido, apresentava algumas dificuldades para se ler. Além deste, outro livro também foi criado, e apesar de, sua forma ser um pouco mais próxima do formato de livros que conhecemos atualmente, pois “possuíam várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas (*Op., cit*, 2009, p.18)”, ainda era muito grande e desconfortável para ler. Ainda assim, eram copiados à mão.

Dessa forma, por mais que tenham ocorrido mudanças na estrutura do material, o grande acontecimento que mudou a história da leitura, ocorreu no século XV quando Gutenberg inventou a imprensa. Com isso, vários livros passaram a ser distribuídos em série e esse aperfeiçoamento resultou no que conhecemos hoje como cultura letrada (*Op., cit*, 2009). Nesse ponto de vista, entendemos que a distribuição de forma numerosa de livros facilitou a

humanidade a entrar no universo da leitura e de propagar cada vez mais rápido as informações.

2.3 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No que se refere a utilização dos LD para o ensino de línguas, o processo é ainda mais recente. No começo de tudo, os materiais eram pesados e de difícil mobilidade, além disso, eram escassos. Dessa forma, Oliveira e Paiva (2009, p. 18) enfatiza que o ensino de línguas era baseado “em diálogos e ditados”. Ademais, só o professor possuía o livro fazendo com que os alunos fossem exigidos a copiar os textos e, pela escassez do material, a escolha do livro era baseada na disponibilidade e, sendo assim, não era possível que o professor escolhesse material pautado em uma determinada teoria, conforme mencionamos no capítulo anterior.

À medida que o tempo foi passando e novos meios foram surgindo, o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras foi ganhando mais forma e novos materiais foram desenvolvidos a partir de uma dada teoria. Dessa forma, “os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita” (*Op. cit.*, 2009, p 19). Logo, percebemos que o material didático alinhava-se à perspectiva do método de gramática e tradução.

Depois das gramáticas, conforme aponta a autora anteriormente citada, surgiram materiais com o foco no uso de transcrições fonéticas, deixando um pouco de lado os exercícios de tradução. Em 1901, os primeiros materiais gravados foram desenvolvidos na Europa e, a partir deste acontecimento, começaram a surgir mais e mais materiais com foco na língua falada.

No entanto, os instrumentos pedagógicos ainda não possuíam o objetivo de tornar os falantes comunicativamente competentes de acordo com suas necessidades, pois, em sua maioria, eram influenciados pelos princípios das primeiras abordagens criadas para ensinar línguas. Já em 1970, foi um período em que a produção de materiais didáticos expandiu-se ainda mais. Nessa década “surge a preocupação com as necessidades dos aprendizes, inúmeros livros para propósitos especiais aparecerem nessa época” (*Op. cit.*, 2009, p. 39). Por conseguinte, percebemos que os materiais elaborados durante esse período já aproximam-se um pouco mais dos inúmeros que conhecemos atualmente. Apesar disso, a autora enfatiza que, nos materiais fabricados na década de 1970 havia um certo predomínio do foco nas

estruturas gramaticais, embora que, as funções de linguagem e o conceito de variação linguística comecem a ganhar espaço.

Contudo, os primeiros livros baseados na abordagem comunicativa de ensino de línguas só surgem a partir do ano de 1977. Os LD produzidos nessa época, contemplam variações linguísticas, utilizam entonação para produção de sentido das estruturas da língua e também fazem o uso de alguns materiais autênticos em sua composição (*Op. cit.*, 2009). Com todos esses avanços em busca de um ensino-aprendizagem (de línguas) que pudesse atender as exigências e propósitos de um determinado público, no final da década de 1970 para o início da década de 1980, “os livros ficam mais bonitos e mais coloridos e passam a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, que podemos denominar de sistema integrado de materiais didáticos” (*Op., cit*, 2009, p.46).

Foi a partir de então, que começaram a surgir não só os LD para dá suporte ao ensino de línguas, mas também materiais fotocopiáveis, livros para o professor e também para o aluno, livro de exercícios, CD de áudio, fita de áudio e DVD, além de *sites* com todo o material disponível na *internet*.

Dessa forma, concordamos com Oliveira e Paiva (2009, p. 53) a afirmar que, com os vários avanços que ocorreram ao longo do tempo,

o professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos, filiados a abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural e, em outro, a abordagem comunicativa, o que indica que dois conceitos de língua disputam a preferência dos professores - língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação.

Com isso, é possível afirmar que há uma grande variedade de recursos disponíveis que poderão subsidiar o trabalho docente, fornecendo o conjunto de elementos necessários para que os objetivos traçados por ele possam ser alcançados. E, apesar de não ser o único, temos noção e corroboramos com a ideia da autora ao afirmar que “o LD continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da educação básica” (DIAS, 2009, p.199), por esse motivo, muitas das vezes, é o LD o responsável por definir o que irá ser trabalhado ao longo do ano letivo e por guiar o professor durante todo esse percurso.

2.4 PNLD 2011: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

O ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras da atualidade, sejam elas públicas ou privadas, é algo frequente, uma vez que, “a sociedade brasileira reconhece um

valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.7). No Brasil, sobretudo nas escolas públicas, por muito tempo os materiais didáticos para o ensino de línguas eram de responsabilidade do professor que deveria levar para a sala de aula o que considerasse necessário ou que estivesse disponível.

Como o LD é considerado um material essencial na aprendizagem e exerce uma grande influência no agir docente ele “precisa estar incluído em políticas educacionais do Governo para que sua qualidade técnico-metodológica seja garantida, a fim de influenciar positivamente o ensino na escola pública brasileira” (DIAS, 2009, p.199). Dito de outra maneira, é preciso que os responsáveis por sistematizar o ensino, não só de línguas, nas escolas do Brasil reconheçam a importância do LD, fazendo com que, deste modo, o material possa estar incluído em todo o sistema educacional de forma que contribua de maneira significativa na educação do país.

Nessa lógica, a partir de 2011, o Ministério da Educação (MEC) através do PNLD¹⁶ passou a distribuir livros de inglês e espanhol para os alunos e professores das escolas públicas (ROJO, 2013). Sendo assim, agora, professores e alunos já dispõem desse tipo de material didático para auxiliar no desenvolvimento de aulas e no ensino aprendizagem, bem como, materiais que contribuem para a formação profissional do docente de línguas estrangeiras. É válido lembrar que, apenas os LD de línguas estrangeiras começaram a ser distribuídos em 2011, mas, segundo Dias (2009) O PNLD, juntamente com o FNDE¹⁷ vem, desde 1996, fazendo a avaliação e o fornecimento de obras didáticas de várias outras áreas do conhecimento. Obras essas que são entregues às escolas pública de forma gratuita.

Santos Jorge e Tenuta (2011, p. 121) consideram a distribuição de livros didáticos pelo MEC como “um marco na história do ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira”. Os autores ainda acrescentam que o PNLD 2011 foi concebido com o intuito de permitir que os alunos das escolas públicas fossem capazes de aprender a língua estrangeira com qualidade ao longo do período que passa na escola. Dessa forma, o edital do programa sugere em um ensino de línguas que o aluno seja capaz de desenvolver todas as habilidades linguísticas durante os quatro anos do ensino fundamental.

Apesar de parecer algo simples e acabado, vale salientar que o processo para a escolha do LD antes de ser feita a distribuição nas instituições de ensino é bastante longo e criterioso, visto que, não é qualquer material de ensino de línguas que atende às exigências do programa.

¹⁶ Programa Nacional do Livro Didático

¹⁷ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Como declara Santos Jorge e Tenuta (2011) as coleções didáticas que são escolhidas passam antes por uma equipe de profissionais que tomam por base critérios constituintes de um edital produzido pelo MEC. Dessa forma, o professor, ao entrar em contato com o material poderá julgá-lo, a fim de constatar se este atende ou não todos os princípios elaborados previamente.

Dito isto, Dias (2008) elenca uma série de fatores que são levados em consideração no momento de escolha dos materiais didáticos de acordo com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (PCN-LE, Brasil: MEC/SEF 1998). Segundo a autora, o instrumento de avaliação do material é composto de seis fichas com alguns critérios avaliativos como, aspectos gerais, compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral e aspectos de avaliação relacionados ao Manual do Professor. Em cada uma dessas fichas, há uma série de características que devem ser contempladas para que o material seja selecionado.

Dentre as características, a autora elenca as visões de linguagem e aprendizagem, os aspectos editoriais, a autonomia, o conhecimento sobre textos, atividades de aprendizagem e o manual do professor. Segundo ela, a linguagem e a aprendizagem devem ser vistas como prática social, envolvendo os aprendizes em situações de uso real da língua. Logo, o material

tendo por base a visão sociointeracional de linguagem e de aprendizagem, os quatro conteúdos básicos (ler, escrever, ouvir e falar) devem ser explorados em situações reais de contextualização de modo que o aluno possa contribuir/produzir sentidos de maneira autêntica. (DIAS, 2009, p. 207)

Nessa lógica, compreendemos a importância de que o material de língua estrangeira ofereça exemplos de atividades que ultrapassem apenas o desenvolvimento de certas habilidades e que seja capaz de fazer o aluno competente na língua nos vários contextos de uso, fazendo com que, o aprendiz seja capaz de entender o porquê das coisas.

No que concerne aos aspectos gráficos-editoriais, Dias (2009) ressalta que, estes devem ser adequados à faixa etária dos alunos. Além disso, o sumário deve ser bem organizado, as personagens utilizadas precisam estar em consonância com os aspectos que o seu público se identifica (maneiras de se vestir, aspectos físicos e as coisas que gosta). Já os títulos, subtítulos, legendas e cores devem ser utilizados de forma correta e legível.

Em relação à autonomia, o LD, para ser escolhido, deve proporcionar ao aluno o desejo de se envolver no processo de ensino-aprendizagem de forma crítica, além de, estimular os professores a buscarem materiais além dele. Ademais, o material deve contribuir para que alunos e professores possam fazer uma autoavaliação nos seus modos de aprender e

ensinar. O conhecimento sobre textos é também um fator que deve estar inserido no LD. Segundo a autora citada, o material deve ser composto de gêneros textuais orais e escritos e diversificados que devem estar de acordo com o interesse, cotidiano e esfera social que o aluno está inserido.

Quanto às atividades de aprendizagem, estas necessitam ser variadas e possuem diferentes graus de complexidade e precisam estar de acordo com a faixa etária do aluno. Além disso, devem percorrer por todas as habilidades linguísticas, isto é, faz-se necessário que o material apresente atividades de aprendizagem que envolvam ouvir, falar, ler e escrever. Já o manual do professor, deve trazer todos esses pontos explicitados de forma clara, com sugestões de atividades extras, fundamentação teórico-metodológica e objetivos do material bem delimitados para que os professores conheçam a proposta do material.

Por fim, na discussão sobre os critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira, Dias (2009, p. 221) destaca que “este processo avaliativo pode ainda servir de subsídio para as reflexões do professor sobre sua atuação, contribuindo para a sua formação acadêmico-profissional”. Assim sendo, além de contribuir para o ensino em busca do melhor material didático, o docente ainda terá a oportunidade de conhecer de perto como ocorre a escolha e, ainda assim, entender sobre si mesmo e sua prática.

Dessa forma, finalizamos este segundo capítulo conscientes de que, apesar de existirem muitos materiais, sejam físicos ou disponíveis *online*, desenvolvidos com o objetivo de apoiar o professor em sala de aula, é preciso que o professor tenha a capacidade de complementar as atividades propostas nos materiais didáticos e adaptá-las ao seu contexto de ensino. Dessa forma, através dessa complementação da prática pedagógica por meio de outras atividades, será mais fácil conseguir realizar o desejo de um ensino de línguas eficaz.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA LÍNGUA INGLESA

Ao longo deste terceiro e último capítulo teórico, abordaremos algumas reflexões acerca do termo gramática, destacando sua importância e necessidade de uso no que se refere ao ensino de língua estrangeira. Além disso, mostraremos o que é proposto nos documentos oficiais responsáveis por gerenciar o ensino de línguas no Brasil, mais especificamente, em relação ao ensino dos aspectos gramaticais.

3.1. DEFININDO GRAMÁTICA

Todas as línguas são constituídas de várias partes e o processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma requer o conhecimento de cada uma delas. Dentre esses elementos, um dos mais enfatizados, desde a criação das primeiras abordagens e métodos, é, sem dúvidas, a gramática. Para entendermos esse termo, precisamos, primeiramente, buscar a sua definição.

De acordo com Scrivener (2011), quando se fala em gramática a primeira coisa que vem à mente das pessoas é a de um livro cheio de regras e explicações. Além dessa perspectiva, Brown (2000) acrescenta que a gramática pode ser vista como um sistema que rege a relação das palavras em uma sentença. Por esse mesmo ângulo, Scrivener (2011) ainda apresenta descrições que considera válidas ao se tratar de gramática. Nesse sentido, o autor destaca que a gramática pode vir a ser as “regras sobre a formação de frases, tempos, padrões verbais” (p. 156, tradução nossa¹⁸) ou até mesmo “nosso ‘banco de dados’ interno sobre o que são sentenças possíveis ou impossíveis” (p. 156, tradução nossa¹⁹). Já Antunes (2010), apresenta a gramática em algumas perspectivas, sendo: a) regras que delimitam o funcionamento da língua, b) perspectiva de estudo dos fatos da linguagem, c) uma disciplina de estudo e d) um manual descritivo-normativo da língua.

Ainda tentando definir esse componente da língua, Oliveira (2015), assim como Antunes (2010) aponta que há diferentes concepções acerca da palavra gramática e que é a concepção adotada pelo professor que irá definir como e quais os tipos de atividades que ele

¹⁸ No original: “rules about sentences formation, tenses, verb patterns” (SCRIVENER, 2011, p.156)

¹⁹ No original: “our internal 'database' as to what are possible or impossible sentences”. (SCRIVENER, 2011, p.156)

levará para sala de aula. Nessa lógica, o autor apresenta algumas dessas concepções: primeiramente, afirma que a gramática pode ser entendida como “um conjunto de estruturas e de regras que regem essas estruturas” (OLIVEIRA, 2015, p. 207). Depois, caracteriza-a como sendo “um conjunto de estruturas e de regras que as regem e que é usado por sujeitos no estabelecimento da interação social” (*op. cit.*, 2015, p. 208). Feito isso, o autor comenta que a primeira definição feita por ele não se trata de uma concepção muito interessante, visto que, ao adotá-la, o professor irá focar somente na forma e nas estruturas gramaticais. Já a segunda definição, Oliveira considera como a mais relevante, pois o foco não é apenas na forma linguística, mas também nos significados expressos por ela nos diferentes contextos e situações comunicativas de uso da língua.

Dessa forma, essa última concepção mostrada por Oliveira (2015) é a que Antunes (2010) denominou como gramática contextualizada. Segundo a autora, é considerada contextualizada a “gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.” (ANTUNES, 2010, p.47). Todavia, ela ressalta que, essa forma de ensinar os conteúdos gramaticais, não é um modelo criado para corrigir as formas tradicionais já existentes, mas apenas mais uma das inúmeras opções metodológicas desenvolvidas para repassar as estruturas das línguas em sala de aula.

Além disso, apesar da autora trabalhar a gramática e enfatizar sua influência no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, ela reforça que, apesar de possuir uma função regularizadora ela por si só não é suficiente, uma vez que, nem todas as regras específicas da língua cabem em seu domínio. Sendo assim, “a gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua [...] não é o único nem o mais importante.” (ANTUNES, 2010, p.24). Nesse ponto de vista, percebemos que a gramática é um elemento da língua que possui muitas definições e implicações e o modo como esta vai ser ensinada e estabelecida dependerá muito do objetivo, das crenças adotadas pelo professor em relação a forma de trabalhar esse componente em sala de aula e até mesmo da abordagem de ensino empregada para atender aos propósitos de quem está entrando em contato e buscando se apropriar de uma nova língua. Dito isto, discutiremos a seguir, como a gramática é evidenciada nas três abordagens de ensino de língua estrangeira que apresentamos no primeiro capítulo desta pesquisa.

3.2 O LUGAR DA GRAMÁTICA NAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Vimos que na abordagem tradicional onde surgiu o método de gramática e tradução, a gramática possui um lugar privilegiado, sendo um dos componentes da língua que mais tem

destaque nas aulas. Segundo Silveira (1999, p.46), nessa concepção de ensinar, a gramática se caracteriza como uma “disciplina mental, normativa, considerada como extremamente necessária para se aprender uma língua.” Nesse viés e de acordo com os princípios da abordagem, Brown (2000) acrescenta que a gramática deve ser ensinada com explicações bem elaboradas, fornecendo as regras necessárias para junção de palavras. Além disso, Oliveira (2014) ressalta que o ensino acontece pela apresentação formal das regras gramaticais e suas exceções.

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011) e como citamos anteriormente, a gramática era ensinada de forma dedutiva e, dessa forma, eram apresentadas as regras gramaticais e exemplos, depois os alunos memorizavam e aplicavam outros exemplos utilizando as mesmas regras. Os autores trazem uma série de atividades que podem ser consideradas pertencentes à abordagem gramatical, como atividades de dedução de aplicação de regras gramaticais, memorização, composição de frases a partir de um ponto explicitado e exercícios de completar e preencher lacunas.²⁰

Percebemos, portanto, que o foco na forma da língua e o uso desse componente para o ensino de língua estrangeira é bastante evidenciado na abordagem gramatical, visto que, foi a base em que se sustentou.

Já na abordagem estrutural, “a gramática de uma língua é a descrição dessa língua nos seus vários níveis de análise” (SILVEIRA, 1999, p. 46). Brown (2000) ainda completa que, na concepção estrutural, a gramática é ensinada de forma indutiva através de atividades de repetição conhecidas como *drills*. Logo, esse componente é trabalhado não em forma de explicação, mas de uma maneira em que os alunos são levados a repetirem as estruturas gramaticais e internalizá-las dessa forma, sem uma explanação direta.

Por último, na abordagem comunicativa, que tem a concepção de língua como interação, “as estruturas gramaticais passam a ser vistas como meios de o usuário da língua atingir seus objetivos discursivos” (OLIVEIRA, 2014, p.151). Sendo assim, as atividades gramaticais devem ser desenvolvidas de modo que possam auxiliar no desenvolvimento de uma competência comunicativa no aprendiz. À vista disso, a gramática passa a ser apenas um dos enfoques da abordagem, uma vez que, todos os demais componentes da língua devem ter espaço no processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, “a gramática e o vocabulário que os alunos aprendem seguem a função, o contexto situacional e os papéis do interlocutor”

²⁰ No original: “Deductive application of rules, memorization, composition, fill in the blanks exercise” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011)

(LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 121, tradução nossa²¹), ou seja, apesar de se tratar das estruturas da língua, o ensino de gramática não deve ser descontextualizado, mas, é necessário que seja levado em consideração vários fatores externos para que o aluno consiga ser capaz de atingir o maior objetivo da abordagem comunicativa, isto é, a comunicação. Ainda conforme os mesmos autores, as atividades referentes à abordagem comunicativa fazem, em sua, maioria, uso de materiais autênticos, além de se utilizarem jogos, e atividades de sentenças embaralhadas.²²

Dessa forma, vimos que o ensino de línguas estrangeiras já acontece há muito tempo, por muitos meios, entre abordagens, métodos e materiais didáticos. Vimos também que a gramática faz parte desse processo desde o seu início, sendo parte essencial de muitas das abordagens e um dos componentes da língua mais enfatizados quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dessa forma, faz-se necessário que esclareçamos o motivo pelo qual devemos ensinar gramática nas aulas de línguas.

3.3 MOTIVOS PARA ENSINAR GRAMÁTICA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Analisando como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais nas aulas de língua estrangeira, Richards (2002) aponta que o papel da gramática uma das questões mais controversas no ensino de línguas. Oliveira (2015) enfatiza que por algum tempo surgiu um mito em relação à inserção desse componente em sala de aula. Segundo o autor, com o advento da abordagem comunicativa, acreditava-se que não seria necessário o ensino formal das estruturas gramaticais, dado que, seria possível que o aluno aprendesse esse componente da língua de uma forma natural e sem nenhuma explicação muito evidente. Entretanto, conforme Richards (2002), nos dias atuais o ensino de gramática recuperou seu lugar de direito no currículo de idiomas. As pessoas agora concordam que a gramática é importante demais para ser ignorada e que, sem um bom conhecimento de gramática, o desenvolvimento da linguagem dos alunos será severamente limitado.

Corroborando com essa ideia, Oliveira acrescenta que “o não ensino de gramática nas aulas de inglês não faz sentido” (2015, p.207), uma vez que, é inegável a utilidade do ensino da gramática para os aprendizes. Nessa mesma linha de raciocínio, Larsen-Freeman (2003)

²¹ No original: “The grammar and vocabulary that the students learn follow from the function, situational context, and the roles of the interlocutor” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 121)

²² No original: “authentic material”, “scrambled sentences” “language games” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011)

destaca a importância do ensino de gramática está intimamente ligado à comunicação. Dessa forma, a autora ressalta que “ensinar gramática é permitir aos estudantes a utilizar as formas linguísticas de maneira precisa, significativa e apropriada” (p. 256, tradução nossa²³). Neste viés, acredita-se que “não é útil pensar na gramática como um conjunto discreto de estruturas estáticas sem sentido, descontextualizadas” (p. 256, tradução nossa²⁴). Isto significa que, ao ensinar a gramática, o professor deve se preocupar em deixar os alunos saberem como e o porquê de determinadas formas serem utilizadas e outras não, bem como o ambiente apropriado para o uso dessas estruturas.

Para isso, Larsen-Freeman (2003) orienta que se ensine gramática em aulas de língua estrangeira a partir de uma concepção tridimensional. Nesse sentido, a autora acredita que o ensino de gramática deve ser visto de três perspectivas diferentes, sendo elas, a forma, o significado e o uso (*form, meaning, use*). A perspectiva formal está relacionada a maneira como são estruturados os elementos gramaticais. Enquanto isso, o significado refere-se ao sentido expresso pelo elemento gramatical. Por fim, o uso relaciona-se com o contexto em que se deve usar um determinado item gramatical. Dessa maneira, o ensino de gramática acontecerá a partir de uma perspectiva comunicativa e atenderá a outros propósitos além de ser apenas as regras da língua.

Em relação à essa concepção desenvolvida por Larsen-Freeman (2003), Oliveira (2015) comenta que existem alguns pontos a serem analisados. Primeiramente, é necessário observar que, na maioria das vezes, os professores costumam a focar apenas na primeira dimensão. Entretanto, o autor ressalta que, para ajudar os alunos a se tornarem comunicativamente competentes na língua alvo, o professor deverá considerar as outras duas dimensões e entender que a gramática deve ser ensinada além da forma. Feito isso, ele conseguirá conquistar o objetivo ideal da aprendizagem, que, segundo Oliveira (2015, p. 233) e se tratando de língua inglesa é “se tornar inconscientemente competente” e fazer uso dos “[...] elementos gramaticais de maneira adequada e fluente”.

Portanto, percebemos que a gramática, assim como os outros elementos da língua possui características a serem adotadas pelo professor para que se possa realizar um ensino capaz de atender os objetivos. Dada a sua importância, discutiremos a seguir sobre como a

²³ No original: “teaching grammar means enabling language students to use linguistic forms accurately, meaningfully, and appropriately” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.256)

²⁴ No original: “it is not helpful to think of grammar as a discrete set of meaningless, decontextualized, static structures” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.256)

gramática deve ser trabalhada segundo os documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

3.4 A GRAMÁTICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Como foi discutido no capítulo anterior, sabemos que, os livros didáticos criados para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Brasil é algo bem recente. Todavia, apesar de não existir muito material disponível, componentes curriculares como o inglês e o espanhol já faziam parte dos currículos dessas escolas. Logo, todo esse processo de ensinar e aprender (línguas) é, há algum tempo, regulamentado por documentos oficiais criados pelo Governo Federal e que são responsáveis por orientar desde o material escolhido até a forma como os conteúdos devem ser apresentados em sala de aula. Dentre essas diretrizes desenvolvidas pelo governo para conduzir o ensino de línguas estrangeiras, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - terceiro e quarto ciclo (PCN-LE, Brasil: MEC/SEF 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-LE, Brasil: MEC/SEF 2000) e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil: MEC/SEF:2017).

Os PCN de 1998 consideram a aprendizagem de língua estrangeira como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15). Logo, acredita-se que, o aprendiz, ao entrar nesse processo de aquisição de uma nova língua passe a conhecer a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Ainda neste viés, os documentos trazem a noção de um ensino de línguas com o enfoque em uma perspectiva sociointeracional de linguagem e de aprendizagem. Dessa forma, é necessário que se busque um ensino baseado na construção social dos significados e que se perceba a língua como um objeto de interação devidamente contextualizada e com propósitos comunicativos definidos.

Em relação ao ensino de gramática, os documentos lembram que “os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (BRASIL, 1998, p.24). Nesse sentido, por perceber a língua como uma forma de interação social, os PCN do ensino fundamental defendem a ideia de que três tipos de conhecimento devem ser trabalhados juntos, sendo eles, o conhecimento sistêmico no qual a gramática se insere, o conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. Segundo os PCN

“esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo” (BRASIL, 1998, p.29).

Seguindo a mesma linha dos documentos para o ensino fundamental, os PCN do ensino médio defendem que as línguas estrangeiras fazem parte de um conjunto de conhecimentos essenciais que ajudam o aprendiz a aproximar-se de outras culturas.

Dessa forma, no tocante ao ensino de gramática no nível médio, os PCN de 2000 primeiramente que, esta sempre teve um lugar de destaque, uma vez que, as formas de ensinar “[...] passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita, e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade (BRASIL, 2000, p.26). Sendo assim, notamos que a aprendizagem não ia muito além do reconhecimento de regras e estruturas da língua. Por esse motivo, os documentos agora orientam que sejam implantados nas escolas públicas brasileiras “uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.” (*op.cit.*, p. 26). Desta maneira, o ensino de gramática passa a ser visto na perspectiva da abordagem comunicativa, com o objetivo de fazer o aprendiz “[...]conhecer e empregar as formas de combinar enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação” (*op.cit.*, p. 29). Diante disso, o aluno será exposto a um ensino de gramática onde ele vai poder adquirir a habilidade de construir frases, além de possuir a capacidade de entender como essas frases são utilizadas em um dado contexto e situação comunicativa.

Por último, temos a Base Nacional Comum Curricular que passou por várias reformulações até chegar a sua versão final publicada no ano de 2017. A BNCC, é desta maneira, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 8). Assim como os PCN, o objetivo deste documento é nortear o ensino nas escolas brasileiras, a fim de desenvolver no público-alvo as habilidades e competências necessárias para um ensino considerado produtivo.

A noção de gramática apresentada na BNCC no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras encontra-se intimamente ligada às questões já discutidas anteriormente nos demais documentos. Especificamente em relação ao ensino de língua inglesa

O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a

descobrir as regularidades e irregularidades do funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre adequação e inteligibilidade e, de modo contrastivo, sobre relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. (BRASIL, 2017, p. 201)

Nesta perspectiva, a BNCC de língua inglesa busca um ensino dos elementos gramaticais que vá além do conhecimento de normas descontextualizadas. Diante disso, o aluno não terá domínio apenas da gramática, mas terá o domínio de uma nova língua, sendo capaz, portanto, de construir novos conhecimentos e de identificar culturas e identidades.

Portanto, dada a importância da gramática e ao perceber que ela possui sim o seu lugar no ensino de língua inglesa, analisaremos a seguir como são organizadas e em qual(is) abordagem(ns) de ensino de línguas estão inseridas as atividades de gramática em livros de inglês distribuídos pelo PNLD nas escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Traçado os pressupostos teóricos sobre o objeto de estudo da presente pesquisa, neste capítulo apresentaremos, de forma mais precisa, o material que analisaremos e como faremos a análise, além de que, discutiremos os resultados acerca das abordagens de ensino de línguas presentes nas atividades e conteúdos gramaticais, a fim de constatar qual delas está mais presente no livro didático.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa pretende investigar as abordagens de ensino de língua estrangeiras aplicadas em atividades gramaticais em livros didáticos do ensino fundamental II. Inicialmente, foi escolhida a coleção de livros a ser analisada, sendo, então, a terceira edição da coleção **Alive! Inglês**, publicado em 2015, para os alunos do 6º ao 9º ano utilizado nas escolas municipais e estaduais da cidade de Caraúbas no estado do Rio Grande do Norte. Além disso, corroboraram para a escolha desta coleção, as experiências nos Componente Curricular Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II e no Programa de Residência Pedagógica, dado que, este foi o material utilizado em sala de aula. Dessa forma, o material integra a coleção de livros selecionados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O livro foi produzido pela Edições SM e está sendo utilizado na área de ensino de língua inglesa nas escolas durante 03 (três) anos, sendo 2017, 2018 e 2019.

Para identificar a abordagem de ensino de línguas presentes no material com o intuito de ensinar gramática, será realizada o recorte das principais atividades presentes em 02 (duas) unidades aleatórias de cada um dos livros que constituem a coleção do ensino fundamental II. Todas as atividades retiradas da unidade fazem parte da sessão *Let's focus on language!*, espaço destinado aos conteúdos e atividades explícitas de gramática.

Por esse motivo, consideramos que a pesquisa possui uma natureza qualitativa, visto que, neste tipo de investigação

[...]a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de

uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.(GOLDENGERB, 2004, p. 14).

Além disso, Barbosa (2014, p.65) ressalta que “as pesquisas qualitativas tendem a ter um direcionamento interpretativo, e partem de conhecimentos empíricos”. Por conseguinte, identificamos que os resultados obtidos ao término da análise não serão quantificados, mas descritos e interpretados a fim de entender a abordagem em que se baseiam as atividades de gramática.

Além de ser uma pesquisa qualitativa, a mesma ainda se encaixa no tipo interpretativista, uma vez que, se trata de uma análise de abordagem em livros didáticos, e segundo Bortoni-Ricardo (2010) uma pesquisa do tipo interpretativista procura sempre associar o trabalho de pesquisa à prática pedagógica, fazendo com que, ao compreender os materiais e meios com o qual convive diariamente, o professor possa aperfeiçoar sua prática e compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa trata de detectar a abordagem subjacente ao ensino de gramática a partir da análise de uma coleção de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, utilizar o livro didático como instrumento de pesquisa, o professor poderá refletir e entender qual a melhor maneira de utilizar esse recurso ao seu favor, de maneira que possa compreender os caminhos para a realização dos objetivos e metas traçadas inicialmente.

4.2 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO *Alive* PARA O 6º ANO

A forma de organização que prevalece em toda a coleção dos livros didáticos é a de 08 (oito) unidades divididas igualmente em atividades de compreensão produção oral, atividades de compreensão e produção escrita, textos e atividades e exposição de conteúdos gramaticais. O livro do professor é constituído das mesmas partes, todavia, as atividades estão com as respostas e há o manual do professor.

Mostraremos a seguir algumas atividades de gramática. Escolheremos as atividades presentes em 02 (duas) unidades de cada livro didático da coleção para o ensino fundamental II. Nesse sentido, iniciaremos com o material do 6º ano.

Pelo fato do material possuir o mesmo seguimento em relação à distribuição das atividades, selecionamos unidades aleatórias para analisar os conteúdos gramaticais. Logo, mostraremos a seguir comentários referentes à Unidade III do livro *Alive* para o 6º ano.

4.2.1 Unidade III: *We are a family*

A unidade III intitulada *We are a family* inicia-se na página 44 com o tópico *Let's start!* onde são apresentadas algumas fotografias de famílias de pessoas famosas. Logo depois, na página seguinte são mostradas algumas sentenças sobre as famílias e o aluno deverá completar de acordo com as imagens da página anterior. Abaixo, o livro traz outra atividade para completar colocando o nome das pessoas conforme as descrições.

Nas duas páginas seguintes na mesma unidade, há o tópico intitulado *Let's listen and talk!* com atividades de compreensão oral. Nessas atividades o aluno é levado a ouvir o cd de áudio e respondê-las de acordo com o que é descrito na faixa.

Apesar de existirem atividades de gramática nas demais divisões do livro, o local de destaque desse componente é, indubitavelmente, na seção intitulada *Let's focus on language!*, a qual focaremos na presente pesquisa. Aqui, são apresentadas algumas das formas gramaticais referentes à cada nível de ensino seguidas de algumas atividades envolvendo o ponto gramatical.

Nesse sentido, primeiramente, na sessão referentes aos conteúdos gramaticais, o livro didático do 6º ano traz, em sua unidade III, dois textos sobre família (p.48) para que depois sejam apresentadas as estruturas gramaticais. Esses são textos autênticos que temos contato diariamente e que foram retirados de *sites da internet* e descrevem a vida de uma família de uma série de TV americana e as características de uma família brasileira real. Após os textos serem apresentados, o material propõe 02 (duas) questões de interpretação, em que os alunos deverão, na primeira, marcar as alternativas corretas de acordo com o texto e, na segunda, deverão escrever as respostas a respeito de suas próprias famílias.

Percebemos que, essa atividade, traz exemplos de sentenças e textos utilizando o Verbo *to be* no presente, no entanto, em nenhum momento é explicitado de forma direta ao aluno. Observe as frases a seguir retiradas das atividades 1 e 2 referentes ao texto:

Atividade 1²⁵ :

Abigail is an adoptive mother.

Atividade 2:

Is your family big or small? (p. 48)

²⁵ Todas os exemplos de atividades foram retirados do livro didático referente a cada série.

Identificamos que, o aluno é instigado a compreender o que se diz na atividade 1, para saber se a sentença está ou não está de acordo com os textos acima. Além disso, na atividade 2, espera-se que o aluno não só compreenda a atividade como também saiba respondê-la utilizando a forma correta do verbo *be*. Dessa maneira, a gramática está sendo repassada de forma dedutiva e passa a ser vista como uma forma do aprendiz atingir seus propósitos discursivos, podendo ser interpretada como uma atividade baseada na abordagem comunicativa. (OLIVEIRA, 2010).

Indo para a página seguinte da mesma sessão sobre a gramática, notamos que as estruturas gramaticais do Verbo *To have* são apresentadas de forma explícita em um exercício que os alunos irão circular a forma correta de acordo com o sujeito. Veja o exemplo retirado da página 49:

Atividade 3:

We use **have - has** with **I, you, we, they**.
We use **have - has** with **he, she, it**.

Após apresentar o enunciado acima, o material traz algumas fotos de pessoas e propõe uma atividade de preencher as lacunas de algumas frases utilizando **have** ou **has**. Observe o exemplo retirado da atividade:

Atividade 4:

Gloria_____ long hair.
Abigail_____ short straight hair. (p.49)

Nesse sentido, os alunos deverão observar a estrutura da frase e, de acordo com a regra gramatical explicitada no exemplo anterior, preencher os espaços de forma correta. Esse tipo de atividade é, conforme Larsen-Freeman e Anderson (2001), baseada na abordagem gramatical de ensino de línguas, visto que, são atividades denominadas de “*fill-in-the-blanks exercise*” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 22), em que os alunos terão que utilizar o ponto ou item gramatical para diagnosticar se compreendeu o que foi explicado. Todavia, a atividade possui as estruturas que foi retirada dos textos autênticos trabalhados nas questões anteriores. Nessa lógica é uma tarefa que também possui traços da abordagem comunicativa.

Na página seguinte, há ainda mais uma atividade envolvendo o conteúdo *have/has*. Primeiramente, é colocado em evidência um quadro com os verbos corretos para cada sujeito, como no exemplo abaixo retirado do quadro da página 50:

Atividade 5:

I	have/has	Short	straight	brown	hair
My mother	have/has	shoulder-length	Wavy	Blond	hair

Após a apresentação das frases acima, os alunos são solicitados a criar suas próprias frases com base em suas famílias. Observamos uma atividade que objetiva não só repassar a estrutura gramatical *have/has*, mas também inserir um novo vocabulário sobre características pessoais. Esse tipo de atividade, apesar de possuir um objetivo prático na vida do aluno ao fazê-lo pensar em suas características específicas, trata-se de uma atividade denominada de “*use words in sentences*”, que possui a intenção de fazer o aprendiz mostrar que entendeu os significados das palavras, criando novas frases. (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011). À vista disso, caracteriza-se como uma lição ligada à maneira tradicional de ensino

Essas foram as atividades referentes ao tópico destinado aos conteúdos gramaticais. A unidade do livro ainda traz discussões sobre os animais e possui um tópico designado ao ensino de leitura e escrita e atividades de produção oral.

Agora, seguiremos com a análise, selecionando atividades de mais uma das unidades que compõem o livro didático *Alive* para o 6º ano.

4.2.2 Unidade V: *You are what you eat*

A outra unidade escolhida foi a unidade V e assim como a análise da feita anteriormente, focaremos nas atividades da sessão *Let's focus on language!*, parte destinada às atividades gramaticais. Logo, mostraremos a seguir essas atividades e em qual(is) abordagem(ns) de ensino de línguas se baseiam.

A unidade *You are what you eat* tem início na página 78 do livro didático e apresenta, logo no início, algumas imagens de pessoas alimentando-se em diferentes situações. Na página seguinte são propostas atividades de compreensão e interpretação dessas imagens. Logo depois, nas quatro páginas seguintes são mostrados tipos de comidas saudáveis e não

saudáveis e a pirâmide dos alimentos. Todavia, o que nos interessa para a pesquisa é a parte do material em que estão situadas as atividades de gramática.

Nesse sentido, observando essa parte, que já citamos anteriormente, notamos que, a unidade traz o conteúdo gramatical Presente Simples acompanhado de exemplos e atividades. Antes de iniciar as atividades, o livro mostra a seguinte definição acerca do uso do tempo presente em língua inglesa, relacionado com o uso dos verbos que são utilizados para expressar sentimentos (p.84):

We use the **Present Simple** to express feelings (love, like, hate).

Feito isso, o material apresenta uma atividade para que os alunos consigam deduzir a forma correta de utilizar o verbo auxiliar *do/does* e ser capaz de fazer perguntas utilizando o presente simples a partir da observação de uma imagem retirada de uma página da internet. A imagem traz a pergunta *Do you like chocolate?* e, a partir disso, espera-se ser possível que o aluno responda a questão proposta. Veja o exemplo abaixo retirado da página 84:

Atividade 1:

We use do + you + verb to:
 () give an affirmative answer.
 () give a negative answer.
 () ask a question

Notamos que essa atividade está relacionada ao que Larsen-Freeman e Anderson (2010) classificam como uma lição de “*deductive application of rules*.” Isto significa que o aluno deverá observar a regra gramatical e mostrar que entendeu como e onde ela deve ser utilizada, ao resolver exercícios como o proposto acima. Desta maneira, este tipo de atividade pode ser classificado como pertencente à abordagem gramatical/tradicional de ensino de línguas estrangeiras. Além disso, Oliveira (2014) ressalta que o ensino na referida abordagem acontece pela apresentação formal das regras gramaticais e suas exceções.

Seguindo a análise da unidade, notamos que, mais uma vez, o material apresenta definições sobre o presente simples e depois propõe a seguinte atividade na página 85 para que o aluno construa frases a partir de suas próprias experiências:

Atividade 2:

Write sentences under the boxes, and share your ideas with the class:

A	B	C	D
eat	Coffee	Once	a day
drink	chocolate	Twice	a week

Na atividade os alunos deverão criar suas próprias frases e esse é um exemplo de mais uma atividade de “*composition*”.

Veja outro exemplo de atividade retirado da mesma página:

Atividade 3:

Pay attention to the sentences below.

They don't eat broccoli everyday

Now, complete this sentence:

We use _____ + verb to form negative sentences in the Present simple.
(I/you/we/they)

Identificamos outro exemplo de lição com a aplicação de regras gramaticais. Deste modo, observando as atividades 2 e 3, podemos constatar mais um modelo de atividade pautado na abordagem gramatical. Por último, a unidade traz na sessão sobre gramática, um exercício que é um resumo geral sobre o presente simples e requisita que o aluno escreva frases utilizando *don't eat* e *don't drink* (**atividade 4**). Nesse sentido, pautando-se nos conceitos estudados sobre as abordagens de ensino de línguas estrangeiras, verificamos que, a maioria das atividades do livro didático do 6º ano, considerando as duas unidades escolhidas e entendendo que todas seguem uma linearidade, estão baseadas na abordagem gramatical e possui algumas com foco na abordagem comunicativa. Todavia, deve ser esclarecido que, estas atividades relacionam-se apenas à parte da unidade referente aos conteúdos gramaticais, isto é, a que estão na seção *Let's focus on language!*. Vejamos agora as atividades presentes no livro didático do 7º ano.

4.3 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO *Alive* PARA O 7º ANO

4.3.1 Unidade V: *Entertainment*

Agora, analisaremos o livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental e, assim como o material anterior, escolhemos 02 (duas) unidades para realizar a análise. Dessa maneira, observaremos a unidade V, que tem como tema *Entertainment*, inicia-se na página 70 e traz, logo na primeira parte atividades de compreensão e interpretação de textos verbais e não verbais. Depois, nas páginas seguintes, há a seção *Let's read!* trazendo textos de pessoas famosas do mundo do entretenimento e, em seguida, a seção *Let's focus on language!* a qual iremos explorar mais profundamente.

Nesse sentido, a seção mostra, logo no início, uma discussão sobre o passado simples, trazendo textos sobre a vida de John Lennon para que os alunos identifiquem em qual tempo verbal foi escrito o texto (**atividade 1**). Observamos a utilização de textos autênticos retirados de *sites da internet* para a composição da atividade, além de mostrarem uma relação entre a forma, o significado e o uso. Levando em consideração esses detalhes, podemos considerar uma atividade pertencente à abordagem comunicativa.

Logo depois, é apresentado como são formados os verbos regulares no passado e, posteriormente, é requerido que o aprendiz encontre nos textos lidos exemplos de verbos que utilizam a mesma regra. Veja o exemplo (p. 74):

Atividade 2:

Past Simple: regular verbs	
start + ed	join + ed

Notamos na atividade, aspectos referentes à abordagem tradicional, dado que, o foco principal é na estrutura e na forma como os verbos regulares se apresentam ao serem colocados no passado.

A seção ainda apresenta um exercício sobre os verbos irregulares, na qual os alunos devem completar os verbos com sua forma correta no passado simples. Observe o exemplo retirado da atividade (p. 74):

Atividade 3:

Past Simple: Irregular verbs	
Meet	⇒ <i>met</i>
have	⇒
Make	⇒
come	⇒

Percebemos a ocorrência de uma atividade denominada, por Larsen-freeman e Anderson (2011) como *memorization* e requer que o aluno escreva as formas corretas dos verbos irregulares no passado simples. Ao fazer isso, será mais fácil memorizar essas regras para utilizá-las futuramente. Logo, por se tratar de uma tarefa que envolve todas essas características e que se preocupa com a forma da língua, encontra-se ligada à abordagem tradicional de ensino de línguas.

Na seção sobre gramática o livro ainda propõe mais 02 (duas) atividades com foco nas formas negativas e interrogativa. As atividades consistem em preencher os espaços com os verbos auxiliares do passado simples *did* e *did not*. Veja os exemplos: (p.74)

Atividade 4:

We use _____ + infinitive to form negative sentences in the **Past Simple**.

Atividade 5:

We use _____ + subject + infinitive to form questions in the **Past Simple**.

Observamos mais uma atividade que tem como objetivo a formação de uma regra gramatical a partir da complementação de frases. Esse tipo de atividade encaixa-se no que Larsen-Freeman e Anderson (2011) denominam como “*Deductive application of rules*”. Nesse sentido, enquadra-se nas atividades correspondentes à abordagem gramatical.

Depois disso, o livro contém outras seções com atividades de compreensão e produção oral antes de finalizar a unidade, mas que não iremos aprofundar-nos neste estudo. Isto posto, discutiremos a seguir acerca de mais uma unidade presente no livro didático do 7º ano.

4.3.2 Unidade VI: *Important people*

Escolhemos a unidade VI para continuar a análise. Nessa lógica, a unidade é denominada *Important people* e começa na página 84 com atividades que devem ser resolvidas com base na leitura de algumas imagens de pessoas famosas como Nelson Mandela e Frida Kahlo. Logo depois, vem a seção *Let's read!* com exercícios de compreensão textual. Após as atividades de leitura, o material propõe atividades de gramática na seção *Let's focus on language!*, a qual, analisaremos agora.

A seção tem início com uma atividade sobre a artista mexicana Frida Kahlo e, nela, os alunos deverão enumerar algumas frases sobre a artista à uma imagem apresentada no material. A atividade é composta por 5 (cinco) imagens que deverão ser combinadas com 5 (cinco) frases. Veja como são construídas as frases e como os conteúdos gramaticais são explorados (p.88):

Atividade 1:

- () Frida Kahlo **Painted** this portrait of her younger sister Cristina in 1928.
 () Frida Kahlo and Diego Rivera **went** to a dinner for artists and writers in New York in 1933.

Percebemos que a atividade tem como objetivo trabalhar o tempo verbal Passado Simples. Todavia, isso não é mostrado de uma forma explícita, visto que, há apenas o destaque em negrito na forma do verbo no passado. Sendo assim, os alunos são levados a aprender o conteúdo gramatical utilizando materiais autênticos e atividades contextualizadas (ANTUNES, 2010), podendo assim ser considerada pertencente à abordagem comunicativa.

Seguindo a investigação da abordagem para o ensino de gramática no livro didático, encontramos, a atividade 2, que consiste na construção de uma frase interrogativa que está embaralhada e que o aluno deverá colocar as palavras na ordem correta. Veja o exemplo (p.89):

Atividade 2:

- a) the portrait/ when/ Cristina/ paint/ Frida/ did/ of her sister.
 b) herself/ Frida/ did/ painting/ teach.

Observamos que se trata de uma atividade denominada por Larsen Freeman e Anderson (2010) de “*scrambled sentences*”, isto é, frases/sentenças embaralhadas. Este tipo de atividade está ligado à abordagem comunicativa.

O material ainda propõe mais atividades utilizando o tempo verbal passado simples da Língua Inglesa. Dentre elas, procurar em um texto sobre Frida Kahlo exemplos de verbos regulares e irregulares. Depois disso, colocar em uma tabela sua forma no infinitivo e no passado simples. Observe como a atividade está estruturada no material (p.89):

Atividade 3:

Regular verbs			Irregular verbs		
Infinitive form/ Past Simple			Infinitive form/ Past Simple		
want	⇒	wanted	spend	⇒	spent
	⇒			⇒	

Assim como a atividade da unidade anterior do mesmo livro, ou seja, o do 7º ano, temos, no exemplo acima, uma atividade de memorização. Isto significa que ao realizar esse tipo de exercício, o aluno conseguirá memorizar as formas corretas de utilizar os verbos no tempo passado e presente. Esse é mais um exemplo de atividade baseado na abordagem gramatical.

Continuando a análise das atividades, notamos que, após o passado simples, temos alguns exemplos de atividades utilizando o Passado Contínuo. O exercício sobre o passado contínuo (**atividade 4**) requer que o aprendiz deduza a que se refere uma frase que contém o verbo *to be* no passado + um verbo com o acréscimo do *ing*. Deste modo, mais uma vez, temos o exemplo de uma lição de “*deductive application of rules*” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2010) ligada à abordagem tradicional.

Assim, a atividade seguinte propõe que os alunos criem frases de acordo com o que foi explicado anteriormente utilizando o Passado Contínuo com base em uma imagem (p. 90):

Atividade 5:

Use the prompts to write a short description of what was happening when the accident happened. Example:

- a) Mother and son/ going home.
- b) A man/ read a newspaper.

Logo, vimos que a atividade sugere a criação de frases a partir de imagens e de palavras que já são sugeridas na questão. Por conseguinte, é mais um exemplo de “*composition*” e mais uma atividade da abordagem tradicional. Após isso, a unidade do livro do 7º ano segue com atividades de leitura e atividades de compreensão oral.

Agora, analisaremos o penúltimo livro da coleção, o livro do 8º ano.

4.4 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO *Alive* PARA O 8º ANO

4.4.1 Unidade IV: *Traveling around the world*

Iniciaremos a análise do material para o 8º ano com a unidade IV, que tem como título a expressão *Traveling around the world*. A unidade inicia semelhante às demais dos outros livros, com a seção *Let's start!* trazendo algumas imagens de bilhetes de viagem para que o aluno possa responder às questões de interpretação na página seguinte. Adiante, o material apresenta a seção de *listening* com atividades de compreensão oral. Após, ainda são propostos exercícios de *reading* e *speaking* e, depois, é apresentada a seção sobre gramática.

Na parte da unidade intitulada *Let's focus on language!* temos, primeiramente um trecho de um texto e algumas questões de compreensão desse texto (**atividade 1**). Notamos que, além de trabalhar com um texto autêntico retirado de um *site*, o exercício ainda trabalha de forma não explícita, o presente perfeito. Nessa lógica, por ter essas características em sua composição, esse tipo de atividade é relativo à abordagem comunicativa.

Em seguida, é apresentado o tempo verbal presente perfeito e é mostrado um trecho com a explicação do conteúdo gramatical, como vemos a seguir (p.60):

We use the **Present Perfect** to describe past experiences. There is no time reference.

Feito isso, é proposta depois uma atividade em que os alunos devem circular o tempo verbal correto. Dito de outra maneira, são apresentadas algumas frases com verbos no passado simples e no passado perfeito e deve ser escolhido o tempo verbal que melhor se encaixa com o enunciado. Observe o exemplo retirado da atividade (p. 60)

Atividade 2:

a) Germany **changed/has changed**, in my eyes, from a land of “Bier and Bratwurst” to one of sincere people, whose attitudes and perceptions **reflect/have reflected** their history.

Dessa forma, percebemos outro exemplo de atividade que os alunos devem responder de acordo com o ponto gramatical que foi explicitado anteriormente. Sendo assim, os alunos recebem explicações sobre um determinado aspecto da gramática e depois são levados a observar atividades que exemplificam melhor esses aspectos (HARMER, 2007). Com isso, podemos considerar uma atividade baseada na abordagem tradicional, mas que possui traços comunicativos por ser baseada em textos autênticos.

A unidade IV ainda traz mais 2 exemplos de atividades (**atividade 3** e **atividade 4**) para completar sentenças com o presente simples e o presente perfeito. Considerando a linearidade e semelhança em que são apresentadas, consideramos pertencentes ao modelo tradicional de ensinar línguas.

4.4.2 Unidade IV: *World and media*

Escolhemos a unidade V intitulada *World and media* para continuar a análise do livro didático do 8º ano. Nesse sentido, a unidade tem início na página 72 com a seção *Let's start!* e traz algumas manchetes de jornais famosos para contextualizar a unidade e propor algumas questões na página seguinte. Adiante, temos a seção *Let's read and listening!* com atividades de leitura e compreensão oral.

Na seção *Let's focus on language!*, em que estão as atividades gramaticais, inicia-se com uma tarefa para que os alunos consigam identificar em qual tempo verbal se encaixa. As frases fazem parte de um discurso feito pelo ex-presidente estadunidense Barack Obama. Veja o exemplo (p.76):

Atividade 1:

Answer the questions below about Barack Obama's speech.

In “Cuba has sent hundreds of health care workers to Africa to fight Ebola [...]”, we use the Present Perfect for:

() a finished action at a determined time in the past.

() a finished action connected with the present.

Notamos que a atividade faz o uso de textos autênticos e o ponto gramatical presente perfeito não se encontra evidenciado de forma explícita. Dessa maneira, o aluno não necessita de decorar as regras e normas, mas apenas de reconhecer o sentido geral do enunciado.

O livro segue com uma atividade para classificar as expressões que são utilizadas no presente perfeito e no presente simples (**atividade 2**). Essa atividade é semelhante à atividade 3 da unidade V do livro do 7º ano, e, por conseguinte, encaixa-se a abordagem gramatical.

Seguindo observando a mesma seção, encontramos uma atividade de sentenças embaralhadas referentes ao uso de Presente Perfeito. Observe o trecho retirado da atividade (p.77):

Atividade 3:

- a) resigned/ just/ has/ Secret Service director.

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2010) esse tipo de exercício ajuda o aluno a compreender acerca da coesão e coerência da língua. Desse modo, uma proposta como esta de “*scrambled sentences*” encaixa-se na abordagem comunicativa. Além dessa atividade, a unidade ainda propõe um exercício para completar um texto com a forma correta do passado perfeito (**atividade 4**). Logo, assim como a atividade 4 da unidade III do livro do 6º ano visto anteriormente, essa atividade de se caracteriza como um exercício de “*fill-in-the-blanks*” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011) e é referente a abordagem tradicional.

Finalizada a seção sobre gramática da unidade V, o livro do 8º ainda traz as seções sobre leitura escrita e atividades de *listening* a partir da utilização de músicas.

A seguir, mostraremos as atividades presentes no último livro da coleção para o Ensino Fundamental II, o livro *Alive* de Língua Inglesa para o 9º ano.

4.5 A ANÁLISE DA GRAMÁTICA NO LIVRO *Alive* PARA O 9º ANO

4.5.1 Unidade I: *Movies*

O livro didático para o 9º ano de Ensino Fundamental II segue as mesmas características dos livros anteriores que analisamos aqui. Dessa forma, o material inicia a unidade I, a qual escolhemos para prosseguir a análise, com a seção *Let's Start!* na página 10 e nela há um texto contando uma breve história do cinema. Após isso, na página seguinte, há

algumas questões de interpretação textual e o livro segue com mais uma seção sobre leitura e com exercícios de compreensão oral.

Adiante, temos a seção *let's focus on language!* em que estão situados os conteúdos e exercícios de gramática. Logo, a parte tem início com duas atividades sobre os conteúdos gramaticais *Passive voice* e *active voice*. Observe os exemplos (p. 16):

Atividade 1:

PASSIVE VOICE

The kid was written and directed by Charlie Chaplin.
 () ACTION ()

ACTIVE VOICE

Charlie Chaplin prefaces The kid.
 () ACTION ()

Atividade 2:

Look at these two sentences

- He was chosen.
- The first motion picture projector was publicly demonstrated by Auguste and Louis Lumière.

Match the examples to the uses of the passive voice:

- () Passive voice is used when the focus is on the action.
 () Passive voice is used when the agent (“doer”) is not important or not known.

Observando a atividade 1 e a atividade 2, notamos mais exemplos de tarefas utilizando o que é denominado por Larsen-Freeman e Anderson (2010) como “*deductive application of rules*”. Por conseguinte, é um exercício que é fundamentado na concepção tradicional.

Em seguida, temos na próxima página, uma explicação formal de como a voz passiva e a voz ativa são formadas em língua inglesa e, posteriormente, é proposta uma atividade de aplicação dessas regras (p.17):

Atividade 3:

Toy Story (1995)_____ (create) entirely with CGI (Computer- generated imagery).

Sendo assim, percebemos que há explicação formal das regras e exceções da língua e depois disso, existem atividades para a aplicação dessas regras gramaticais (SILVEIRA, 1999). Além disso, a atividade 3 caracteriza-se como um exercício de “*fill-in-the-blanks*” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON 2010) em que os alunos devem preencher as lacunas

com a forma correta do verbo na voz passiva. Desse modo, é um exemplo de tarefa desenvolvida no método de gramática e tradução e, em função disso, pertence à abordagem gramatical.

4.5.2 Unidade II: *Television*

Analisaremos, a partir de agora, a unidade II do livro que didático que fecha a coleção para o Ensino Fundamental II. Sendo assim, de forma semelhante às demais unidades aqui expostas, esta também inicia-se com a seção *Let's start!* na página 22 seguida de textos e atividades de compreensão e produção escrita, bem como de compreensão e produção oral. Depois disso, avistamos a seção *Let's focus on language!* com as atividades de gramática. Desse modo, a seção tem início com a apresentação de um trecho de um texto a respeito da televisão e depois traz duas atividades. Veja (p.28):

Atividade 1:

Read the following sentences and check (✓) the right options in each pair of statements:

Television has been blamed for increased violence [...]
Iran's state-run television has been banned from screening cooking shows that promote foreign cuisine [...]

- () Television in these sentences is the doer of an action.
- () Television in these sentences is the receiver of an action.

Atividade 2:

Read the following reasons for omitting the agent in a passive-voice sentence, and choose the one which explains the agent's omission in the examples in **exercise 1**.

- () We do not know who the agent is.
- () We can infer who the agent is.

Identificamos, com base nas atividades acima, que o tópico gramatical ao qual à atividade se refere é o presente perfeito da língua inglesa. No entanto, esse ponto não está sendo repassado de forma clara, mas de uma maneira que o aprendiz será levado a inferir conforme observa a construção e o sentido geral das frases. Logo, além de ser um exercício que faz o uso de textos autênticos, ainda caracteriza-se como uma tarefa em que o entendimento das estruturas gramaticais acontece de forma funcional por meio de informações pragmáticas. Essas estruturas são vistas como forma do aprendiz alcançar seus

objetivos discursivos (OLIVEIRA, 2014) e, portanto, seguem as propostas da abordagem comunicativa.

Já a atividade 3 está estruturada de forma diferente das anteriores. Nela, os alunos deverão completar com a forma correta do verbo no presente perfeito. Observe o exemplo (p.28):

Atividade 3:

- a) Get your TV show cancellation update! Find out what TV shows _____(cancel), both officially and unofficially.

Já nessa atividade, os alunos irão focar na forma e não tanto no sentido da frase. Por ser uma atividade de preencher os espaços utilizando o conteúdo gramatical, pode ser considerada pautada na abordagem tradicional.

O livro segue com mais 02 (duas) atividades na seção *Let's focus on language!*. A primeira, para que os alunos identifiquem o sentido das palavras que estão em negrito. Veja o exemplo (p.29):

Atividade 4:

Everyone **gets noticed** now and then. (From “Mr. Cellophane”).
Queen Latifah **gets voted** into NJ Hall of Fame.

- a) Which action shows a misfortune?
() “gets arrested” () “gets noticed” () “gets voted”

Percebemos que essa atividade busca enfatizar a voz passiva em língua inglesa. Entretanto, nenhuma explicação formal é conduzida e o foco maior é na produção do sentido e não tão somente na forma. Nesse sentido, o ensino de gramática acontece a partir de uma perspectiva comunicativa e atende a outros propósitos além de ser apenas as regras da língua (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Já para a apresentação da última atividade é seguida de uma explicação formal do uso da voz passiva. Observe o exemplo (p. 29):

The **passive voice** with **get + past participle** is usually used to express unexpected events, misfortunes, and accomplishments.

Feito isso, é proposta uma atividade de “*fill-in-the-blanks*” (**atividade 5**) que deverá ser resolvida de acordo com essa explicação. Desse modo, observamos o exemplo de um exercício que, primeiramente, os usuários recebem a explicação sobre um determinado conteúdo gramatical e depois são levados a resolver frases que reforçam esses conteúdos (HARMER, 2007). Essas características são pertinentes à abordagem tradicional de ensino de línguas.

Para compreender melhor os resultados obtidos após a análise, observe a tabela a seguir:

<i>Alive</i>	Abordagem Gramatical	Abordagem Estrutural	Abordagem Comunicativa
6º ano	6	0	2
7º ano	7	0	3
8º ano	5	0	3
9º ano	5	0	3

Ao fazer a análise das atividades, pudemos notar o número de atividades relativas à cada abordagem e a cada série. Notamos também que todas as seções de gramática analisadas seguem um mesmo padrão em todos os livros para os anos finais do ensino fundamental. Lembrando que as atividades foram retiradas conforme a quantidade disponível na seção sobre gramática de cada livro. Desse modo, das 9 (nove) atividades que foram extraídas do livro do 6º ano, 7 (sete) baseiam-se na abordagem/tradicional. Enquanto isso, 2 (duas) fazem parte da abordagem comunicativa e nenhuma delas leva em consideração aspectos da abordagem estrutural em sua composição. Já o livro do 7º ano, das 10 (dez) atividades retiradas, 3 (três) pautam-se na abordagem comunicativa e 7 (sete) na tradicional. Mais uma vez, atividades de gramática pautadas na abordagem estrutural não foram encontradas.

Seguindo com os resultados, notamos no material do 8º ano a ocorrência de 5 (cinco) atividades com base na abordagem gramatical, 0 (zero) na abordagem estrutural e 3 (três) na comunicativa dos 8 (oito) exercícios retirados para análise. Já o livro didático do 9º ano, apresentou, em suas 8 (oito) atividades que foram selecionadas, 5 (cinco) estão baseadas na abordagem tradicional e 3 (três) na comunicativa. Logo, nenhuma das atividades foi baseada na abordagem estrutural.

Portanto, constatamos que as atividades de gramática do material estão, em sua maioria, baseadas em abordagens tradicionais de ensino de línguas em conjunto com a abordagem comunicativa possuindo exercícios contextualizados e utilizando-se de textos

autênticos. Sendo assim, o livro didático não apresenta atividades relativas à abordagem estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo fazer a análise de atividades de gramática explícita presentes em livros didáticos do Ensino Fundamental II com vistas a verificar a abordagem predominante na realização desses exercícios. Antes de tudo, é importante lembrar que, todas as atividades que foram analisadas fazem parte da seção *Let's focus on language!* de cada livro didático. Dessa forma, não foram considerados para a presente análise atividades ou qualquer outro aspecto referente à gramática presentes em outras seções do material.

Com base em tudo o que foi discutido, notamos a predominância de atividades baseadas na abordagem tradicional/gramatical e na abordagem comunicativa, enquanto nenhuma delas teve indícios de estar baseada na abordagem estrutural de ensino de línguas. Todavia, é imprescindível apontar que o livro didático é apenas um dos suportes que estão disponíveis em sala de aula para que o professor realize seu trabalho. Retomando as ideias de Almeida-Filho (1993), frisamos que, além da abordagem presente no material didático, a maneira de ensinar do professor e a forma como o aluno aprende também são consideradas abordagens e, por esse motivo, influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o contexto, a quantidade de alunos e o objetivo de cada curso também é responsável por influenciar a escolha das atividades e, conseqüentemente a abordagem de ensino utilizada para ensinar uma nova língua.

Por fim, é válido também lembrar que, todas as abordagens de ensino de línguas desenvolvidas ao longo do tempo, são consideradas como teorias válidas e que, por mais que alguém prefira uma ou outra abordagem, isso não quer dizer que haja uma tida como superior, visto que, todas foram criadas para atender a alguns propósitos e por isso, desempenham o seu papel.

Temos consciência que, estudos como esses apresentam certas limitações, uma vez que, apenas uma pequena amostra constituinte de um material didático foi retirada para análise. Todavia, acreditamos que, ao conhecer melhor sobre a história das abordagens e métodos, bem como as características pertinentes a cada teoria, professores em formação inicial ou continuada que atuam no ensino de línguas, irão conhecer como são estruturados os materiais didáticos que são utilizados diariamente e assim, buscar cada vez mais aprimorar a sua prática docente e encontrar os melhores caminhos para atingirem seus objetivos e dos aprendizes (de línguas). Além disso, pesquisas como essa podem contribuir com estudos semelhantes que desejam aprofundar-se no ensino da gramática e oferece subsídios para

compreender melhor o vasto universo da sala de aula de língua estrangeira, sobretudo nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes 1993.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2015a.

_____. **Gramática contextualizada**: Limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.

BARBOSA, J. R. A. Abordagens teórico-metodológicas para a pesquisa no ensino-aprendizagem de línguas. In SOARES, E. S., FARIAS, M. S. de., **O ensino de línguas estrangeiras**: O que é e como se faz? Curitiba: CRV, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível e: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 04/02/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 04/02/2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, SEF, 2000

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. 1Ed. New York: Longman, 2000a.

_____. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4th Ed. New York: Longman, 2000b.

_____. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J; RENANDYA, W. (Ed.). **Methodology in Language Teaching**: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 09-18.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. pp. 549-566.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. 2ª ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J.; M. BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de ciências naturais. In: **VII Encontro nacional de pesquisa em educação em ciência**. Florianópolis: Anais do VIII Enpec, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8º ed.- Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARMER, J. **The Practice of English language Teaching**. Fourth Edition. Pearson Longman, England, 2007.

LAJOLO, M. **Livro didático**: Um (quase) manual de usuário. Em Aberto, n. 69, v. 16. Brasília, Jan./mar. 1996.

LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2011.

_____. **Teaching Language**: From Grammar to Grammar. First edition. Oxford: Heinle ELT, 2003.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Aula de Inglês**: Do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. História do Material Didático. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3rd edition. Cambridge: CUP, 1999.

_____. **Approaches and methods in language teaching**. 3rd edition. Cambridge: CUP, 2016.

RICHARDS, J. Addressing the Grammar Gap in Task work. In: RICHARDS, J; RENANDYA, W. (Ed.). **Methodology in Language Teaching**: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 153-166.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 7. p. 163-195.

SANTOS JORGE, M. L. D.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas**

públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 121-132.

SCRIVENER, J. **Learning teaching:** The Essential Guide to English Language Teaching. Oxford: OUP, 2011.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. IN: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching.** Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004. p.viii – xiv

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio.** Vol. VII, Nº XXX, Julho-Setembro de 2009.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS MULTIDISCIPLINAR DE CARAÚBAS
CURSO: LETRAS/INGLÊS**

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Às dezenove horas do dia dezoito de março de dois mil e dezenove, reuniu-se a banca examinadora do trabalho apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso em Letras/Inglês de Ana Sabrina de Sales, intitulado **A gramática no livro didático de língua inglesa: reflexões sobre as abordagens de ensino**. Compuseram a banca examinadora os professores José Roberto Alves Barbosa (UFERSA-Orientador), Jeová Araújo Rosa Filho (UFERSA), Sandra Maria Araújo Dias (UFPB). Após a exposição oral, o (a) candidato (a) foi argüido (a) pelos componentes da banca que reuniram-se reservadamente, e decidiram, Aprovado, com o conceito 10,0 o TCC. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Coordenador do Curso de Letras/Inglês e pelos demais membros da banca.

José Roberto Alves Barbosa
Orientador (a)

Sandra Maria Araújo Dias
Avaliador 1

Jeová Araújo Rosa Filho
Avaliador 2

Profª. Dra. Ligia Leite Morais
UFERSA
Campus Caraúbas
SIAPE 1919859

[Assinatura]
Coordenador do Curso