



Atividades de gramática no livro didático de língua estrangeira

Grammar Activities in the Foreign Language Textbook

Maria Fabiola Vasconcelos Lopes

Universidade Federal do Ceará

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva

Universidade Potiguar

Resumo

As diversas reclamações por parte de professores de línguas, geralmente, dizem respeito a questões de gramática. O motivo de tais reclamações envolve atividades propostas no livro didático, por estas não serem centradas no uso. Considerando, pois, que o livro didático é um dos principais recursos didáticos, nosso objeto de estudo, neste artigo, centra-se na tipologia das atividades gramaticais reveladas no livro texto. Em geral, objetivamos analisar de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de inglês. O aporte teórico é baseado na abordagem funcionalista, construído a partir de Halliday (2004). A investigação ocorre mediante a análise minuciosa das unidades em relação às atividades de gramática em três livros didáticos de língua inglesa (*Inglês Doorway*, *Log In to English I* e *English for All*). A escolha desse material é motivada por este circular entre professores de inglês do ensino médio da cidade de Fortaleza (CE). Os resultados dessa investigação revelam que o foco principal das atividades analisadas nos três manuais de língua inglesa ainda está voltado para um ensino de gramática com atividades que prestigiam a forma e não o uso.

Palavras-chave: Língua estrangeira, livro didático de inglês, atividades de gramática.

Abstract

Various complaints by language teachers generally concern grammar issues. The reason for such complaints involves the activities proposed in the textbook, as they are not focused on use. Considering, therefore, that the textbook is one of the main didactic resources, our object of study in this article, is the typology of grammar activities in the textbook. In general, we aim at analyzing how grammar activities are developed in the English textbook. The theoretical support is based on the functionalist approach, developed from Halliday's perspective (2004). The investigation is carried out by means of a detailed analysis of the units with respect to grammar activities in three English-language textbooks (*English Doorway*, *Log In to English I* and *English for All*). The choice is made due to the circulation of these books among high school English teachers in the city of Fortaleza (CE). The results of this research show that the main focus of the activities analyzed in the three English language manuals is still focused on grammar teaching with activities that emphasize form, not use.

Key-words: Foreign language, English textbook, grammar activities.



Resumen

Las diversas reclamaciones por parte de profesores de lenguas, generalmente, se refieren a cuestiones de gramática. El motivo de tales reclamos involucra actividades propuestas en el libro didáctico, por éstas no están centradas en el uso. En este artículo, se centra en la tipología de las actividades gramaticales reveladas en el libro de texto. En general, objetivamos analizar de qué forma las actividades de gramática se desarrollan en el libro didáctico de inglés con foco en lengua extranjera. El aporte teórico se basa en el enfoque funcionalista, construido a partir de Halliday (2004). La investigación se realiza mediante el análisis minucioso de las unidades en relación a las actividades de gramática en tres libros de texto de inglés (Inglés Doorway, Log in a English I y English for All). La elección de este material es motivada por este circular entre profesores de inglés de la enseñanza media de la ciudad de Fortaleza (CE). Los resultados de esta investigación revelan que el foco principal de las actividades analizadas en los tres manuales de habla inglesa todavía está orientado a una enseñanza de gramática con actividades que se prestan a la forma y no el uso.

Palabras clave: Lengua extranjera, libro didáctico de inglés, actividades de gramática.

Introdução

As diversas reclamações por parte de professores de línguas, situamo-las inicialmente os de língua portuguesa, levam em conta, em sua maioria, que questões de gramática são abordadas de forma artificial, distante mesmo de situações de usos. Isso porque tal abordagem acaba por deixar de lado aspectos importantes, como o de considerar que a relação entre forma e função depende da gama de fatores que interferem em cada interação comunicativa.

Assim como os professores de língua portuguesa, os de língua estrangeira, em particular de língua inglesa, também reclamam do ensino de gramática. Geralmente, essas reclamações têm como foco as atividades propostas no livro didático disponível para apoio pedagógico em sala de aula. As queixas incidem sobre o fato de tais atividades não convergirem na direção de aplicabilidades centradas no uso. Por esse motivo, vários professores nem sempre demonstram estarem satisfeitos com o livro didático que circula nas escolas de ensino médio, na medida em que, por vezes, esse material didático trabalha a gramática de forma descontextualizada com atividades voltadas, por exemplo, para exercícios de completar lacunas em sentenças.

Em outras palavras, isso implica dizer que a gramática apresentada aos alunos nesses materiais, muitas vezes, acaba por envolver rótulos e constituintes, resultando, assim, em um ensino de gramática sob uma perspectiva estrutural, cujo foco é a forma. Conejo (2009) destaca que exercícios meramente estruturais e mecânicos não levam o aluno a produzir linguagem espontaneamente. Diante disso, faz-se necessária que uma abordagem mais



comunicativa possa ser escolhida para fazer com que os alunos compreendam e usem melhor o que lhes foi apresentado em sala, levando em conta, sobretudo, situações reais. Para isso, uma possibilidade a ser adotada no ensino da gramática pode ocorrer de forma contextualizada, ou seja, por uma abordagem funcional da língua.

Considerando, pois, que o livro didático desempenha uma função proeminente, na escola, seja para subsidiar uma proposta didática a ser trabalhada no âmbito da sala de aula, seja como um recurso de apoio às propostas de atividades de ensino e aprendizagem ou como suporte – único ou auxiliar – disponível de textos para professores e alunos (Cf. COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005), objetivamos, neste artigo, analisar de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de inglês como língua estrangeira (EFL). Especificamente, buscamos refletir sobre as atividades de gramática no livro didático, a partir dos tipos de atividades encontradas e do reconhecimento da teoria que as embasam para, em seguida, apresentar uma discussão acerca da tipologia das atividades presentes nos três livros didáticos analisados.

Para desenvolver a investigação nos moldes supracitados, fizemo-la sob a ótica da abordagem funcionalista, contrapondo-a, quando necessário, com o entendimento de um ensino de gramática centrada na forma, na visão saussuriana de língua como um sistema autônomo e autossuficiente (LOPES, 2008). Com vistas a essa contraposição na análise das atividades, centramo-nos em algumas noções sobre o Funcionalismo a partir de Halliday (2004), cujo entendimento é o de que a língua não pode ser dissociada do contexto. Nesse sentido, queremos dizer que, a fim de analisar a tipologia por trás das atividades, foram consideradas atividades que prestigiam a forma e atividades que prestigiam o uso.

Todavia, consideramos as atividades puramente estruturalistas em comparação com exercícios que contemplavam o uso ou que sinalizavam para o contexto de uso. Sobre isso, Travaglia (2002) afirma ser importante levar em conta a contextualização dos aspectos gramaticais no texto, já que a língua funciona em textos e não em palavras, tampouco em frases isoladas. Por esse motivo, segundo o autor, saber sobre as atividades de gramática nos livros didáticos nos permitirá uma categorização dessas atividades, sejam atreladas à forma ou orientadas pela função.

A constituição do *corpus* se deu, assim, por meio das atividades contidas em três livros didáticos de língua inglesa – Inglês *Doorway* (LIBERATO, 2004), *Log In to English I* (CHAVES, 2009) e *English for All* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010) –



selecionados por terem circulação entre professores da disciplina de inglês, em escolas do ensino médio da cidade de Fortaleza (CE).

Dessa forma, para um melhor entendimento das atividades de gramática no livro didático de língua estrangeira, organizamos este artigo da seguinte maneira: além desta introdução, iniciamos com uma abordagem sobre língua, gramática e ensino de língua estrangeira; em seguida, fazemos algumas reflexões das atividades de gramática no livro didático de língua estrangeira, especialmente os que constituem o *corpus* de nossa análise; e, por fim, apresentamos uma discussão e tipologia das atividades de gramática, presentes nas análises dos manuais analisados, bem como as considerações finais à guisa de uma conclusão do texto.

1 Língua, gramática e ensino de língua estrangeira

Para podermos discutir, neste artigo, de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de inglês como língua estrangeira (EFL), faz-se necessário abordarmos um pouco mais sobre o entendimento que teremos de língua, de gramática e os reflexos desses entendimentos para o ensino de língua estrangeira.

Em se tratando de um entendimento para língua, Lopes (2008, p. 76) enfatiza que a noção saussuriana de língua compreende um sistema de regras que “[...] determinam o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas, necessárias para a produção dos significados”, sendo um sistema pré-existente ao falante e independente dele (“em si e por si”). A língua seria a linguagem menos o discurso. Já Hengenveld (1989), diferentemente da concepção saussuriana, concebe a língua como instrumento de interação social. A mesma concepção verificada em Dik (1997), pois para este autor a língua também é usada com o primeiro intuito de estabelecer relações comunicativas entre os falantes.

Podemos perceber que há uma visão formal, estrutural e normativa da língua; e outra funcional cuja situação comunicativa motiva a sua estrutura. Ao primeiro entendimento de língua corresponde ao que se denomina gramática estrutural, visto que há uma “[...] tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo [...]”. Ao segundo, a uma gramática funcional, na medida em que “[...] esse tipo de gramática



analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação comunicativa inteira [...]” (MARTELOTTA, 2008, p. 53 e 63).

Ao abordar sobre a perspectiva formal, Neves (1994) afirma que a análise da forma linguística é primária, deixando em segundo plano aspectos funcionais. A língua é considerada um sistema abstrato e autônomo, sendo estudada sem considerar o contexto de uso. Por isso surgem muitos ataques ao estruturalismo que, por sua vez, vigoram até os dias atuais em alguns posicionamentos. Dentre esses, destacamos o de Ilari (2009) ao mencionar que no estruturalismo o papel do sujeito na língua é negligenciado.

No que diz respeito à abordagem funcional, Halliday (1973, p. 7) destaca que uma abordagem funcional da língua “[...] significa, primeiramente, investigar como a língua é usada”, mas não só isso “[...] significa procurar explicar a natureza da língua em termos funcionais: vendo se a própria língua foi moldada pelo uso [...]”. Lock (1996), ao tratar também sobre a abordagem funcional, destaca que essa abordagem vê a língua, primeiramente, como um sistema de comunicação e analisa a gramática no intuito de descobrir como esta se organiza para permitir aos falantes e escritores fazer trocas de significados. Nesse caso, o foco é se a forma está apropriada para um propósito comunicativo em um dado contexto em particular. Podemos considerar, portanto, que a primeira preocupação da perspectiva funcional é com as funções das estruturas e seus constituintes, bem como seus sentidos no contexto. Para o autor, formalismo e funcionalismo não são abordagens excludentes. Isso porque uma análise formal deve cuidar do significado e da função em algum momento. Já uma análise funcional deve, em algum ponto, se ocupar da forma.

Para estabelecer a diferença entre a abordagem formal e funcional, consideramos o exemplo (01) proposto por Lock (1996, p. 02): “I had also been rejected”. Ao analisarmos o exemplo em (01) e concentrando-nos na voz da sentença, percebemos que esta se encontra na voz passiva. Ao vê-la pela perspectiva formal, as regras apareceriam no sentido de mostrar como a sentença foi derivada de outra sentença, como a que temos no exemplo (02), também proposta por (LOCK 1996, p. 02): “The law faculty had also rejected me”.

Verificamos em (02) que tais regras especificariam o deslocamento do constituinte “the law faculty” para uma posição no final da sentença, seguida de uma preposição (by). O movimento do constituinte “me”, deslocado para o início da sentença, e sua alteração na forma para “I” também podem ser observados. Constatamos também a alteração de “had...



rejected” (forma do verbo na ativa) para “had... been rejected” (forma do verbo na voz passiva).

Se tentarmos, no entanto, olhar para os exemplos de Lock (1996), na perspectiva funcional, também perceberemos as diferenças formais entre a estrutura da voz ativa e passiva; ou seja, os aspectos formais não são descartados. Contudo, nos preocuparíamos muito mais com questões que se voltem para como o efeito comunicativo da mensagem na sentença difere quando esta começa com “I”, no lugar de nos preocuparmos com (a) the Law faculty. Concentraríamos ainda em saber qual o efeito de inserirmos (b) the Law faculty no final da sentença, além de procurarmos compreender quais as características do contexto que levaram o escritor a selecionar a passiva no lugar da ativa. Desse modo, por meio de perguntas dessa natureza, na abordagem funcionalista, seríamos levados a considerar o papel do sistema de voz na organização da informação dentro das sentenças e dentro do texto e na contribuição de uma comunicação coerente.

Ao nos voltarmos para o reflexo no ensino de língua estrangeira do entendimento de língua e de gramática que abordamos nesta seção, podemos enfatizar que o ensino de língua pode e deve englobar tanto a forma quanto a função (Cf. CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN, 1999). Isso porque, segundo as autoras, tanto o contexto social quanto a análise da estrutura linguística seriam relevantes para o entendimento do ato comunicativo.

Em se tratando de contexto de uso, podemos destacar o estudo de Lopes (2014) sobre os modalizadores, o qual comprova a importância do contexto em excertos vistos em contexto real de ensino na interação entre os falantes professor e aluno. A partir do entendimento dos diferentes contextos de usos, em particular dos modais, a autora fornece uma proposta tipológica para compreensão dos graus de persuasão em sala de aula. Os diversos significados apontados no estudo são úteis quando do desenvolvimento de atividades que valorizem o estudo gramatical dando-lhe um sentido funcional.

Ao se referir à aprendizagem de língua, em particular de língua inglesa, Larsen-Freeman (2000, p.11) afirma que há três dimensões que levam ao empoderamento do usuário da língua, por meio da compreensão das razões pelas quais nos levam a usar a gramática, cuja explicitação a autora a faz em forma de pizza (*pie chart*): *Form* (forma), *Meaning* (significado) e *Use* (uso). Tal modelo propicia ao falante compreender as razões por que as formas gramaticais são como são na língua inglesa, foco de nossa investigação. Assim, concentramo-nos no inglês, indagando sobre o uso de *there is*, acompanhado de um artigo



indefinido, como no caso do exemplo (03), dado pela autora a seguir: (03) “There is a book on the table” (LARSEN-FREEMAN 2000, p.12).

Situando o exemplo (03) no modelo proposto por Larsen-Freeman (2000, p.12), e levando o aluno a refletir sobre a informação nova que é apresentada, qual seria, então, a distinção entre (c) “There is a book on the table” e (d) “A book is on the table”? Podemos perceber que, em ambos os casos (c) e (d), o sentido é mais ou menos o mesmo. Contudo, *there*, em (c), é usado com a função de introduzir uma informação nova. Em inglês, uma informação nova, quando apresentada pela primeira vez, será marcada com o uso do artigo indefinido. O que acontece no segundo, o caso de (d), é que temos um uso mais restrito.

Diante do exposto e corroborando com Larsen-Freeman (2000), verificamos que ensinar com base em uma abordagem do ensino de gramática, a qual se volte mais para as razões ou justificativas do que para as regras, auxilia o aluno a adquirir habilidade de usos sobre aquilo que ele sabe para se comunicar de forma acurada e com sentido. Atrelado a isso, considerar o contexto de uso se faz imprescindível.

2 Atividades de gramática no livro didático: algumas reflexões

Há muito tempo, a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular aqui a de língua inglesa, tem se preocupado com a escolha de materiais didáticos que possam contribuir no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula. Dentre os vários materiais disponíveis, o livro didático tem uma posição bastante relevante em meio ao número de materiais produzidos para uso pedagógico.

No ensino e aprendizagem de língua inglesa, essa relevância tem feito com que, em alguns contextos, o livro didático seja o currículo em si a ser ministrado, definindo conteúdo e atividades, e até mesmo procedimentos avaliativos (Cf. SILVA, PARREIRAS e FERNANDES, 2015). Vale salientar que o livro didático de língua inglesa, com raras exceções, é talvez o único material didático de que dispõem professores e alunos para terem contato com a língua e desenvolverem atividades de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Silva (2012) afirma que professores e alunos recorrem ao livro didático como fonte de textos, atividades, e outros recursos, uma vez que este subsidia a prática docente no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.



Assim, como o nosso objetivo, neste artigo, é analisar de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de inglês como língua estrangeira (EFL), percebemos que se faz relevante, para tal análise, um estudo reflexivo sobre as atividades de gramática no livro didático, a partir dos tipos de atividades encontrados e do reconhecimento da teoria pela qual se orientam as atividades. Para isso, foram analisadas, no *corpus* selecionado, 14 unidades do livro *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004); 16 do *Log In to English I* (CHAVES, 2009) e 10 *English for All* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010).

Com relação às atividades de gramática, verificamos a ocorrência de atividades estruturalistas nos 100% dos casos observados, sendo computada a porcentagem de 54,4% de atividades estruturalistas no livro *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004); 25% no livro *Log in English I*; e 20,6%, no *English for all* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010). Percebemos um percentual mais elevado de atividades estruturalistas no livro *Inglês Doorway* (54,5%). No entanto, podemos dizer que há certo equilíbrio entre os três livros, em se tratando do uso de atividades estruturais do tipo de preenchimento de lacunas. Dessa forma, com base nos dados estatísticos, há ainda, nos dias atuais, uma manutenção de atividades nos livros didáticos que priorizam as unidades gramaticais trabalhadas de modo fragmentado.

Cabe salientar que por atividades estruturais entendemos aquelas centradas na forma, como as encontradas no estudo, caracterizadas por serem de desembaralhamento de frases, preenchimento de lacunas, numeração de colunas, dentre outras, as quais não levam o aluno a nenhum tipo de reflexão sobre o que está aprendendo, tampouco o levam a compreender quando ocorre diferença no uso de uma estrutura que não corresponde àquela da norma padrão.

Como nosso objeto de estudo centra-se na tipologia das atividades gramaticais reveladas no livro didático de inglês como língua estrangeira (EFL), nosso olhar se volta para as seções de gramática exclusivamente. Preocupa-nos o que dizer ao aluno quando uma regra/estrutura difere do padrão, pois tal qual Larsen-Freeman (2000), acreditamos que não é possível inserir tudo dentro do grupo das exceções, como fazem os que privilegiam somente a norma padrão. Ao contrário, se levássemos o aluno a indagar sobre o porquê de tal uso naquele contexto específico, ou se está ocorrendo um novo uso ali ou, ainda, se perguntarmos sobre a razão pela qual se dá conta do que parece ser uma exceção, não seria melhor? Ou seja, não estaríamos levando-o a compreender os porquês, ao invés de fazê-lo somente repetir regras ou decorá-las?



Um exemplo elucidativo, encontrado em Larsen-Freeman, 2000, p.12, vem ao encontro do que dizemos em (04) “ Everyone should do their own homework ”. No caso dado em (04), temos uma sentença que parece não atender a uma regra da norma padrão, já que no inglês, para atender a essa regra, um pronome indefinido como *everyone* só pode ser usado com um pronome no singular. Ou seja, o uso deve ser o pronome *his* e não *their*. Vimos que, se nos apoiarmos na norma padrão, haverá apenas uma possibilidade a seguir: o pronome no singular *his*.

Entretanto, a opção pelo *their* pode ocorrer quando a intenção é se referir a membros de ambos os sexos, evitando o uso da 3ª pessoa do singular. Daí ser importante entendermos os porquês, as razões por trás das regras e, por conseguinte, dando conta de outros usos da língua diferentes daqueles da norma padrão. Vejam que a amostra de análise apresentada parte do cuidadoso exame das atividades nos livros didáticos *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004), *Log In to English I* (CHAVES, 2009) e *English for All* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010).

3 Discussão e tipologia das atividades

Inicialmente, faz-se importante destacar algumas características essenciais do material didático em questão, quais sejam:

a) *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004) encontra-se dividido em seções de leitura e gramática, acompanhadas de uma seção intitulada prática. A seção de leitura engloba tabelas com vocabulário em inglês, e a seção de gramática foi denominada “gramática no uso” (*Grammar in use*), no entanto, não há nenhum contexto de uso. A gramática é sempre apresentada em tabelas com as estruturas do ponto gramatical desenvolvido. Já a seção de prática envolve atividades com perguntas em português e, em sua maioria, se refere a questões de múltipla escolha; ou seja, são exercícios voltados para memorização de regras;

b) *Log In to English I* (CHAVES, 2009) contempla seções de compreensão de texto, acompanhada de vocabulário na língua inglesa, compreensão auditiva e gramática. Todavia, o enfoque na gramática é dado dentro das atividades, não havendo uma seção específica para a gramática abordada;

c) *English for All* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010) apresenta seções divididas em compreensão de texto, vocabulário e língua em uso (*Language in use*).



Diferentemente dos outros dois, esse manual mescla os enunciados das questões, intercalando a língua portuguesa e a língua inglesa.

Feita essa breve explanação acerca dos livros didáticos objeto de nossa investigação, enfatizamos que esta se deu tendo em vista as atividades que envolviam a gramática exclusivamente. Assim, levando em consideração o que foi apresentado, até então, sobre o uso de atividades centradas na forma e nas razões que as justificam, bem como nos contextos de usos, podemos asseverar que, no estudo, as atividades encontradas se concentram no viés estruturalista, o que reflete em atividades de gramática voltadas para a forma como as sentenças são construídas, isto é, atividades que dizem respeito apenas à norma padrão, sem considerar outros usos não padrão, mas possíveis na comunicação.

Nos materiais didáticos analisados, constatamos que 52,2% se referem à compreensão literal; 38,4%, ao preenchimento de lacunas; 6,3%, à numeração de colunas; e 3,1%, ao desembaralhamento de frases. Dentre as estruturalistas, chama-nos atenção o tipo mais recorrente: o de preenchimento de lacunas com 14,1% no *Log In to English I* e 10,4% no *English for All*. Entretanto, as atividades de compreensão literal, entendidas como aquelas que envolvem texto e gramática, sendo o texto empregado só para responder a uma questão gramatical, foram as de maior destaque, com 39,5%, presentes no livro *Inglês Doorway*. Enquanto que as de maior número, entre as de numeração de colunas, deram-se no livro *Log In to English I* com 3,5%, sendo as do tipo desembaralhamento de frases mais comum no *Log In English I* com 2,1%.

A partir dos percentuais apresentados fica clara a centralização em atividades estruturais. E, tendo em vista a tipologia aqui encontrada, cumpre-nos discorrer um pouco acerca de cada uma das manifestações tipológicas. Cabe ressaltar que as atividades estruturalistas do tipo preenchimento de lacunas são aquelas que priorizam completar uma sentença com uma palavra dada e que, geralmente, vêm entre parênteses. Na maioria das vezes, tais sentenças aparecem soltas, portanto, desprovidas de um contexto.

Percebemos que as típicas atividades com texto não se voltavam em sua essência para a leitura, ou seja, a leitura vista como uma atividade complexa de produção sentidos (Cf. KOCH e ELIAS, 2009). Essas atividades com textos eram usadas como pretexto para inserção do verbo apropriado e, assim, na sequência, pedir para marcar a opção correta do verbo, como podemos verificar em (05) "we use present simple to talk about the time" e em (06) "we use present simple to talk about routines" (CHAVES, 2009, p. 68) . Podemos verificar, nos exemplos (05) e (06), que as atividades com texto são acompanhadas de



perguntas às quais não exigem nenhum esforço por parte do aluno em localizar a resposta no texto. Não precisa sequer entendê-lo para produzir sentidos, uma vez que o próprio texto localiza a informação, pois as perguntas se apresentam em sequência, ou simplesmente porque uma sequência de palavras a denuncia, bastando para isso passar os olhos no texto. Lembrando que, para efeitos em nosso estudo, foram consideradas as que se voltavam para a gramática.

Já as atividades de numeração de colunas, estas levam o aluno a associar uma coluna posicionada à direita com outra coluna posicionada à esquerda. A correspondência pode ocorrer com partes de uma sentença ou outro tipo. Contudo, esse tipo de atividade não apresenta contexto anterior ou texto.

Por fim, as atividades de desembaralhamento de frases solicitam do aluno que sejam arrumadas algumas sentenças que aparecem fora de ordem. Todavia, ao desembaralhá-las e montá-las na ordem, não quer dizer que ele compreenda o que montou. A atividade apenas mostra a sua capacidade em entender o posicionamento de constituintes ou elementos (partes integrantes) de uma oração, na referida língua. No caso do inglês, por exemplo, o aluno pode saber que primeiro vem um sujeito no início da frase e que este é seguido de um verbo e um complemento. Ademais, quem realiza a tarefa pode identificar o nome *James* como sujeito e arrumar a sentença em uma ordem adequada à norma padrão, mas isso não significa saber o que é dito desse sujeito.

A partir do que asseveramos anteriormente, não queremos dizer que a estrutura não seja importante para a compreensão da língua estrangeira. Entendemos que praticar a estrutura auxilia na sua automatização. No entanto, em uma aula de língua estrangeira é esperado que o discente entenda por que saber estruturar as sentenças de uma língua também o levará a ser proficiente comunicativamente nessa língua. Corroborando com Conejo (2009), não seria suficiente o material didático listar os usos de uma determinada estrutura, mas se faz necessário que o aluno a use empiricamente para obter resultados satisfatórios.

Cabe salientar que não estamos descartando que a forma organizacional da sentença não seja levada em consideração ou que o ensino de língua estrangeira não trabalhe a estrutura gramatical da sentença, já que a forma é necessária para entendermos um determinado contexto. Só estamos reforçando que não haja nos livros didáticos apenas um modelo metalinguístico a ser seguido. Pensamos que é interessante oportunizar ao aluno diversos contextos de usos da língua diferentes daqueles da norma padrão, pois só assim ele poderá refletir acerca desses usos e entender por que eles se afastam do padrão.



É importante destacar, a partir do que afirma Givón (2001), que o sistema linguístico tem natureza adaptativa, pois é sensível às pressões do uso, sendo a língua um sistema para produção de significados (Cf. HALLIDAY, 2004). Nesse sentido, consideremos o contexto social a seguir, no exemplo 07, a partir do que asseveramos anteriormente: (07) *Você tem que provar esse brownie com sorvete!*

Vejam que o verbo modal *must* do inglês, o qual se encontra em português o correspondente “ter que”, como em (07), expressa no sentido mais amplo, a ideia de obrigação ou forte probabilidade. Todavia, se nos reportarmos a um contexto social em que ocorre uma festa e, na qual um convidado, após ter experimentado uma sobremesa qualquer, como um *brownie*, diz ao outro que deve prová-la, sem dúvida não teríamos um caso de obrigação. O que ocorre nessa situação da festa é que o convidado está elogiando o *brownie* por ser delicioso, por sua consistência ou algo do tipo. Dessa forma, nesse caso, o sentido é de polidez.

Já quando alguém diz a outra pessoa *Você tem que provar esse brownie*, o convidado está tentando dizer ao outro que ele não pode sair da festa sem prová-lo, pois estaria perdendo algo precioso. Percebemos que o convidado que prova o *brownie*, inicialmente, está elogiando essa guloseima preparada para a festa e, por ser muito saborosa, seu desejo é compartilhar com os outros convidados. Nesse caso, o contexto foi importante para definir o sentido real de *must* no exemplo (07). Assim, desconsiderar o contexto de uso pode nos levar a interpretações de sentidos diferentes, principalmente, quando estamos no campo dos modais. Estes, de acordo com Neves (2000) e Bybee (1995) inserem certa plurissignificatividades.

Considerando, pois, uma perspectiva mais atual e corroborando com Halliday (2004), Droga e Humphey (2005), compreendemos a gramática com foco na interação e expectativa. Em conformidade com Larsen-Freeman (2000), entendemos também a gramática centrada no contexto de uso. Daí dizermos que o exemplo do *brownie*, em (07), ser compreendido tanto nas relações que se estabelecem no momento da interação (por meio da conversa entre os convidados), quanto na expectativa enquanto falante (a expectativa do convidado inicial em relação ao outro que provará o mesmo que o primeiro; que o *brownie* é delicioso). Isso nos leva a constatar que o contexto social, ou seja, a festa foi decisivo para o significado gerado para *must*.

Com o exposto, queremos dizer que os sentidos dependem dos elementos que os circundam. Por isso é relevante o contexto na interpretação de seus significados, bem como refletir sobre os usos da língua considerando esse contexto. Isso será possível por meio de



atividades de gramática em que, ao fazer uso de textos reais, o professor possa levar o aluno a perceber a adequação de certos empregos em determinadas situações de uso da língua, tendo em mente a situação de uso e os participantes envolvidos. Acreditamos que esse tipo de atividade propicia ao aluno de língua estrangeira, no caso específico aqui o de língua inglesa, analisar e refletir sobre usos da língua que, em algumas situações, se afastam dos usos da norma padrão.

Algumas considerações finais à guisa de conclusão

A análise revela que a tradição de levar o aluno a aprender nomenclaturas, sendo a norma padrão colocada como a única ou a principal forma de se escrever e falar, é ainda muito presente nos livros didáticos. Isso porque pudemos verificar, por meio do percentual de 100% de atividades estruturais presentes nos livros didáticos aqui analisados, que o ensino de língua estrangeira ainda se encontra muito enraizado à orientação normativo-prescritiva. Podemos verificar também que outros usos que não sejam só o da norma padrão, presentes em nossas interações comunicativas diárias e de nossos alunos, não são comumente contemplados nos materiais examinados.

Verificamos que, a partir das características das atividades, os resultados revelaram que o foco principal das atividades analisadas nos três materiais didáticos ainda está voltado para um ensino de gramática com atividades que prestigiam a forma e não o uso. Entendemos que cabe à escola, também por meio da escolha de seus livros didáticos, mostrar que a norma padrão é importante e proporcionar aos alunos seu aprendizado. Contudo, sem desconsiderar a enorme complexidade da língua, como vimos em Lopes (2008), a norma é uma esfera maior que a fala (individual), porém menor que a língua (coletiva e comum a todos os falantes). A norma padrão faz parte, portanto, da língua, mas não a constitui como um todo.

Acreditamos que haja não somente uma reflexão por parte de professores no que diz respeito ao ensino da gramática, mas também ao emprego de atividades que favoreçam a análise e a reflexão de diversos usos para esse ensino, pois bem sabemos a língua não é imutável, estanque, ela é dinâmica, mutável e adaptável a cada realidade. Pensar, portanto, em atividades de gramática as quais considerem a diversidade do contexto comunicativo, e levem o aluno a compreender melhor o que é usado em cada contexto, dando-lhes oportunidades para analisar e refletir sobre os diversos usos que fazem da língua, podendo ter o livro



didático como apoio, é um caminho para tornar o ensino de língua inglesa com mais qualidade e próximo da realidade comunicativa dos alunos. Vimos que tais atividades podem, inclusive, empregar textos dos mais variados possíveis os quais possam contemplar a diversidade de usos da realidade comunicativa tão presentes em nossas aulas de língua estrangeira e, como constatamos em nossas análises, muitas vezes esquecidas nas atividades de gramática dos livros didáticos.

Referências

- AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara Prete de; SANSANOVICZ, Neuza Bilia. *English for All*, vol. 1. São Paulo: Saraiva S.A, 2010.
- BYBEE, Joan L. The semantic development of past tense modals in English. In: BYBEE, Joan L; FLEISCHMAN, Suzanne (eds.). *Modality in Grammar and discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 503-517, 1995.
- CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- CHAVES, Carla. *Log in to English 1*. São Paulo: Editora Moderna, 2009.
- CONEJO, Cássia Rita. O estruturalismo e o ensino de línguas, em Alice Áurea Penteado Martha *et al.* (coord.). In: *Anais do colóquio de estudos linguísticos e literários*, 3. Maringá: UEM-PLE, 1233-1244, 2009.
- DIK, Simon C. *The theory of functional Grammar. Part I: The structure of the clause*. Dordrecht: Foris, 1997.
- DROGA, Louise; HUMPRHEY, Sally. *Grammar and Meaning*. Australia: Target Texts, 2005.
- GIVÓN, Talmy. *Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- _____. *Explorations in the function of language*. London: Edward Arnold, 1973.
- HENGEVELD, Kees. Layers and operators in functional Grammar. *J. Linguistics* 25, 127-157, 1989.
- ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Grammar: rules and reasons working together. *ESL Magazine*, vol. 3, nº 1, 10-12, 2000.
- LIBERATO, Wilson A. *Inglês Doorway*. São Paulo: FTD, 2004.
- LOCK, Graham. *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1996.



Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 2008.

LOPES, Maria Fabiola Vasconcelos. *Gramática de significados*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. A polissemia dos verbos modais: ou falando de ambiguidade. In: *ALFA Revista de Linguística*, vol. 44, 115-145, 2000.

_____. Uma visão geral da gramática. *ALFA Revista de Linguística*, vol. 38, 109-127, 1994.

SILVA, Renato Caixeta da; PARREIRAS, Vicente Aguiar; FERNANDES, Gláucio G. Moura. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015.

SILVA, Renato Caixeta. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. 8ª. Ed., SP : Editora Cortez, 2002.

VAL COSTA, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.