



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

**MARCONE JEAN MEDEIROS SILVA**

**ENTRE TIRINHAS E TABELAS: CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE  
2023**

MARCONE JEAN MEDEIROS SILVA

**ENTRE TIRINHAS E TABELAS: CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Ensino de línguas estrangeiras.

**Orientador:** Profa. Ma. Ana Beatriz Miranda Jorge

**CAMPINA GRANDE  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva, Marcone Jean Medeiros.

Entre tirinhas e tabelas [manuscrito] : concepções de ensino de língua em livros didáticos de inglês do ensino fundamental / Marcone Jean Medeiros Silva. - 2023.

34 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Ma. Ana Beatriz Miranda Jorge, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

1. Ensino de língua inglesa. 2. Livro didático. 3. Ensino de língua estrangeira. I. Título

21. ed. CDD 372.652 1

MARCONE JEAN MEDEIROS SILVA

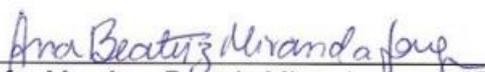
ENTRE TIRINHAS E TABELAS: CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado à Coordenação do Curso  
Letras Inglês da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de Licenciado em Língua Inglesa.

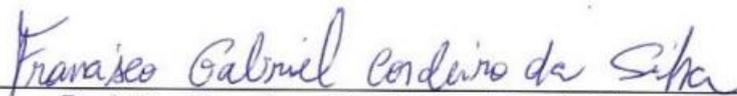
Área de concentração: Ensino de línguas  
estrangeiras.

Aprovado em: 10/10/2023.

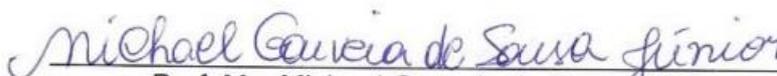
**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Me. Ana Beatriz Miranda Jorge (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Seção <i>Getting started</i> .....	14
Figura 2 – Seção <i>Language Work</i> (Adjetivos sobre emoções).....	15
Figura 3 – Seção <i>Language Usage</i> (Adjetivos sobre emoções).....	17
Figura 4 – Seção <i>Problem-Solving Situation</i> .....	17

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	06
2	MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	07
	2.1 The Grammar-Translation Method .....	07
	2.2 Communicative Language Teaching .....	08
	2.3 Task-Based Language Teaching .....	09
	2.4 Text-Based Instruction .....	10
3	MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	11
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	12
	4.1 Paradigma e Tipologia De Pesquisa .....	13
	4.2 Objeto da Pesquisa: O Livro Didático .....	14
5	ANÁLISE DE DADOS .....	18
	5.1 Apresentação da língua em <i>Language Work</i> .....	18
	5.2 Exercícios sobre a língua em <i>Language Usage</i> .....	23
6	CONCLUSÃO .....	29
	REFERÊNCIAS .....	30
	AGRADECIMENTOS .....	32

## ENTRE TIRINHAS E TABELAS: CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcone Jean Medeiros Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

No Brasil, o ensino de língua inglesa na educação básica é alvo de diversas investigações, visto que o inglês é amplamente utilizado como língua de comunicação internacional em muitos setores, incluindo negócios, tecnologia, ciência e turismo. O livro didático é uma das principais ferramentas que um professor pode utilizar, muito embora outros materiais e recursos também possam ser utilizados para complementar o ensino. O objetivo deste estudo é compreender quais são as concepções de ensino de língua presentes em um material de Língua Inglesa para o ensino fundamental. Desta forma, nosso aporte teórico é composto por métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras (LE) (SARMENTO; LAMBERTS, 2016; BRANDEN, 2006); e materiais didáticos em aulas de LE (RICHARDS, 2002. RAMOS, 2009). Esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2006) e nos estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996). O nosso objeto de investigação consiste em dois livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, que tiveram a sua 1ª edição lançada em 2018 pela editora SOMOS Educação. Especificamente, analisamos duas seções dos livros, intituladas *Language Work* e *Language Usage*. Através do estudo e análise realizados, concluímos que as atividades dos livros são de natureza predominantemente estrutural.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa. Livro didático. Concepções de ensino de línguas.

### ABSTRACT

In Brazil, English language teaching in basic education is the subject of several investigations, since this language is widely used as an international communication language in many sectors, including business, technology, science, and tourism. The textbook is one of the main tools that a teacher can use, although other materials and resources may also be used to complement the teaching. The objective of this study is to understand which language teaching concepts are present in an English Language material for middle school. Thus, our theoretical approach consists of methods and approaches of foreign language teaching (SARMENTO; LAMBERTS, 2016; BRANDEN, 2006); and teaching materials in foreign language classes (RICHARDS, 2002; RAMOS, 2009). This research is inserted in the interpretive paradigm (MOREIRA; CALEFFE, 2006) and in the Applied Linguistics studies (MOITA LOPES, 1996). Our research object consists of two textbooks for the final years of Middle School, which had their 1st edition released in 2018 by SOMOS Education Publishing. Specifically, we analyzed two sections of the books, entitled *Language Work* and *Language Usage*. Through the study and analysis carried out, we concluded that the activities in the books presented, mainly, a structural aspect.

---

<sup>1</sup> Professor de Língua Inglesa do Ensino Regular. Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail para contato: jeanmdr@gmail.com

**Keywords:** English language teaching. Textbook. Language teaching conceptions.

## 1 INTRODUÇÃO

O inglês é uma das línguas mais importantes do mundo, tanto para comunicação quanto para negócios e educação. O Ministério da Educação brasileiro, por exemplo, reconhece a importância do inglês como língua estrangeira, e o inclui como disciplina obrigatória no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

Além disso, o inglês é amplamente utilizado como língua franca em áreas como ciência, tecnologia, comércio e turismo. O Ministério da Educação também destaca a importância do inglês para a inserção de profissionais no mercado de trabalho globalizado, bem como para a compreensão de outras culturas e visões de mundo.

No Brasil, o ensino da língua inglesa tem sido cada vez mais valorizado e por isso é ofertado na educação básica. Isso reflete a importância crescente deste idioma como ferramenta de comunicação internacional e a necessidade de muitas pessoas de desenvolver habilidades em inglês para acompanhar as tendências mundiais, como novas tecnologias e profissões, e expandir suas oportunidades profissionais.

No ambiente de sistematização de conteúdo, o livro didático é uma das principais ferramentas que um professor pode utilizar, pois representa uma estrutura e um conteúdo para o ensino de uma disciplina. No entanto, para O'Neill (1990, apud OLIVEIRA; FURTOSO, 2009), é importante que o professor não dependa exclusivamente do livro didático e, sim, utilize outras fontes de informação e recursos para complementar o ensino. O livro didático deve ser usado como uma ferramenta para ajudar o professor a atingir seus objetivos educacionais, mas não deve ser a única fonte de informação.

Nos últimos anos, houve uma grande mudança no ensino da língua inglesa em todo o mundo, especialmente no que diz respeito aos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Segundo Sarmiento e Lamberts (2016), se faz necessário a revisão regular das políticas de ensino de línguas, currículo e abordagens tanto para o ensino quanto para a avaliação que tem sido uma característica do campo do ensino de línguas por muitos anos. Por isso, buscou-se compreender quais seriam as concepções de ensino de língua presentes em um material de Língua Inglesa.

Para esse estudo foram selecionados os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, 8º e 9º ano, que teve a sua 1ª edição lançada em 2018 pela SOMOS Educação, uma companhia brasileira de educação fundada em 1960. A escolha desses livros se deu por conta da nossa própria experiência enquanto professores de Língua Inglesa que utilizam esse material na escola em que trabalhamos, além da curiosidade em compreendê-los enquanto objeto de estudo.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro, é apresentado e discutido alguns aportes teóricos sobre métodos de ensino de língua estrangeira (doravante LE) e sobre materiais didáticos no ensino de LE, especificamente sobre o livro didático (doravante LD). Em seguida, são explicados os procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho, assim como apresentamos detalhadamente nosso objeto de estudo. Foram realizadas análises sobre duas seções dos livros, intituladas *Language Work* e *Language Usage*, apresentando alguns exemplos para ilustrar as concepções de ensino de LE encontradas nos LD. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais, assim como as possíveis contribuições que esperamos que este estudo possa ter para com os professores de

inglês e os desdobramentos para futuras pesquisas sobre análise de material didático de inglês.

## 2 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nos últimos anos, houve uma grande mudança no ensino da língua inglesa em todo o mundo, especialmente no que diz respeito aos métodos e abordagens de ensino de LE. Com o avanço da globalização, um dos principais focos da atualidade é preparar os alunos de LE para utilizar as habilidades e competências necessárias para uma comunicação eficiente em um cenário cada vez mais internacional.

De acordo com Sarmiento e Lamberts (2016) as políticas e práticas de ensino de línguas não estão dando uma resposta adequada ao problema. Segundo os referidos autores, faz-se necessário a revisão regular das políticas de ensino de línguas, currículo e abordagens tanto para o ensino quanto para a avaliação que tem sido uma característica do campo do ensino de línguas por muitos anos.

Desta forma, a profissão de professor de línguas passa por renovações e mudanças de paradigma no ensino à medida que se reinventa através da grande repercussão de novas ideias, novas filosofias educacionais, avanços na tecnologia e novos paradigmas de pesquisa. No que diz respeito aos métodos de ensino de LE, podemos destacar a Abordagem Comunicativa (AC) como um exemplo que reflete essa mudança de paradigma de ensino que é utilizada até os dias atuais. Além desse método, há outros que surgiram no século XX com a intenção de encontrar o mais eficiente, como *Grammar-Translation Method* (GT), *Task-Based Language Teaching* (TBLT), *Text-Based Instruction*, dentre outros.

Nesta seção, propomos uma discussão sobre os princípios de alguns métodos de ensino de LE, focalizando na visão de língua e de ensino que eles propõem.

### 2.1 The Grammar-Translation Method

De acordo com Richards e Rodgers (2014), o *Grammar-Translation Method*, que também já foi chamado de *Classical Method*, já foi utilizado para o ensino de línguas como Latim e Grego, com o propósito de ajudar os estudantes a ler e apreciar a literatura estrangeira. Segundo os autores, o principal objeto de estudo era a gramática da língua alvo, uma vez que internalizar as regras e padrões escritos de uma LE e traduzi-los para a língua materna eram sinônimos de proficiência. Nesse método, a língua é estrutural, normativa e padrão, além de ser apresentada através de regras gramaticais.

Os autores afirmam que para os professores que utilizam esse método, um dos objetivos é de que os alunos sejam capazes de ler e entender literatura escrita na língua alvo. Para isso, é necessário que os estudantes aprendam as regras gramaticais, assim como o vocabulário da LE.

Para os autores, o papel do professor no *Grammar-Translation Method* é bastante tradicional. O educador é autoridade da sala de aula, e os alunos são instruídos para aprender o que esse profissional já sabe. A maior parte da interação é entre professor e alunos, e há pouca interação entre os alunos.

A gramática é ensinada dedutivamente, ou seja, os alunos recebem as regras gramaticais e exemplos, são instruídos a memorizá-los e, em seguida, são solicitados a aplicar as regras a outros exemplos. Eles também aprendem paradigmas gramaticais, como conjugações verbais. Eles memorizam os equivalentes do idioma nativo para as palavras do vocabulário do idioma alvo.

Algumas das características sobre esse método que podemos citar é a de que os alunos são ensinados a traduzir de um idioma para o outro, comumente o que eles traduzem são leituras na língua alvo, geralmente textos com alguns aspectos culturais de determinada comunidade. Além disso, os alunos são incentivados a memorizar as regras gramaticais e exemplos, para que possam aplicar em outros exemplos.

Nesse método, a ênfase maior está no *Vocabulário* e na *Gramática*. A leitura e a escrita são as principais habilidades que os alunos buscam desenvolver.

## 2.2 Communicative Language Teaching

Também conhecido como *Abordagem Comunicativa*, o CLT no ensino de línguas parte de uma teoria funcional da língua, isto é, que foca na língua como um meio de comunicação. O objetivo do ensino de uma LE é desenvolver o que Hymes (1972) define como *competência comunicativa*, que, segundo o autor, se refere às competências que um falante precisa desenvolver para ser comunicativamente eficiente em uma comunidade de fala. Na visão do autor, uma pessoa que desenvolve competência comunicativa adquire tanto conhecimento quanto habilidade para o uso da linguagem em relação a se e até certo ponto algo é (a) formalmente possível; (b) viável em virtude dos meios de implementação disponíveis; (c) apropriado em relação ao contexto de uso da língua; e (d) feito ou realizado e o que isso implica.

Além de Hymes (1972), outros estudiosos se debruçaram em desenvolver a noção de *competência comunicativa*. Halliday (1975), por exemplo, acrescentou à visão de Hymes (1972) sete funções básicas que a língua exerce para crianças ao aprenderem a primeira língua:

1. A função instrumental: usar a linguagem para conseguir coisas;
2. A função regulamentar: usar a linguagem para controlar o comportamento de outros;
3. A função interacional: usar a linguagem para criar interações com outros;
4. A função pessoal: usar a linguagem para expressar sentimentos pessoais;
5. A função heurística: usar a linguagem para aprender e descobrir;
6. A função imaginativa: usar a linguagem para criar um mundo imaginário;
7. A função representacional: usar a linguagem para comunicar informações.

Dessa forma, aprender uma segunda língua agora era visto similarmente por defensores da CLT como uma forma de adquirir os meios linguísticos para executar essas funções.

Além desses estudiosos, Widdowson (1978) se concentrou nos atos comunicativos subjacentes à capacidade de usar a linguagem para diferentes propósitos. Uma análise da competência comunicativa foi apresentada em um artigo de Canale e Swain (1980), no qual quatro dimensões da competência comunicativa são identificadas: *gramatical*, *sociolinguística*, *discursiva* e *estratégica*.

Segundo Canale e Swain (1980), a competência *gramatical* se refere ao domínio da capacidade lexical e gramatical. A competência *sociolinguística* refere-se ao entendimento do contexto social em que a comunicação acontece, incluindo as informações compartilhadas pelos participantes, e o propósito comunicativo para suas interações. A competência *discursiva* entende-se pela interpretação de elementos de mensagem individuais em termos de suas interligações e de como o significado é em relação a todo o discurso ou texto. A competência *estratégica* seriam estratégias que

os comunicadores empregam para iniciar, encerrar, manter, reparar e redirecionar a comunicação.

Podemos dizer que a abordagem comunicativa (CLT) contribuiu para repensar a maneira de ensinar em sala de aula. Entendeu-se que atividades que contém um significado para o aprendiz providencia uma melhor oportunidade de praticar a língua. Alguns princípios foram importantes, dentre eles: (a) Fazer real comunicação como foco do aprendizado de línguas; (b) Providenciar oportunidades para aprendizes colocarem em prática o que já sabem; (c) Ser tolerante com os erros dos alunos; (d) Providenciar oportunidades para os aprendizes desenvolver fluência e acurácia; (e) Conectar as diferentes habilidades, como *speaking, listening e reading*; (f) Incentivar uma compreensão intuitiva da LE.

Os tipos de atividades propostas também colaboraram para um novo papel do professor em sala de aula. Agora, o professor assumiria um papel de facilitador e monitor, auxiliando os alunos a alcançarem seus objetivos com o idioma.

### 2.3 Task-based language teaching

Task-Based Language Teaching (TBLT) refere-se ao uso de *tasks* como a unidade central de planejamento e instrução no ensino de línguas. Esse método tem sido definido por autores como Branden (2006) como uma abordagem para o ensino de idiomas em que os alunos recebem tarefas funcionais que os convidam a se concentrar principalmente na troca de significado e a usar a linguagem para fins não linguísticos do mundo real.

Os principais pressupostos do TBLT são resumidos por Feez e Joyce (1998) da seguinte forma: (a) O foco está no processo ao invés do produto; (b) Elementos básicos são atividades e tarefas com propósito que enfatizam comunicação e significado; (c) Aprendizes aprendem língua interagindo comunicativamente e propositalmente enquanto engajados nas atividades e tarefas; (d) Atividades e tarefas podem ser tanto as que os aprendizes precisam alcançar na vida real, quanto as que têm um propósito pedagógico específico para a sala de aula; (e) Atividades e tarefas de uma TBLT são sequenciadas de acordo com a dificuldade; (f) A dificuldade da tarefa depende de uma série de fatores, incluindo as experiências anteriores do aprendiz, a complexidade da tarefa, a linguagem necessária para performar a tarefa, e o grau de suporte disponível.

As definições de uma *task* variam no método TBLT, no entanto, há um senso comum que uma *task* é uma atividade que é executada utilizando a língua alvo, assim como encontrar a solução para um *puzzle*, ler um mapa e ajudar com direções, fazer um telefonema, escrever uma carta ou ler uma série de instruções.

Para Branden (2006), uma *task* é uma atividade em que uma pessoa se envolve para atingir um objetivo, e que necessita o uso da linguagem. Edward e Willis (2005) oferecem uma explicação mais completa sobre as *tasks*:

1. Ao realizar uma *task* o principal foco do aprendiz é em trocar e compreender significados, ao invés da prática da forma ou formas ou padrões pré-especificados.
2. Têm algum tipo de propósito ou objetivo definido para a tarefa, para que os alunos saibam o que se espera deles ao final da tarefa.
3. O resultado da *task* pode ser compartilhado de alguma forma com os outros.
4. *Tasks* podem envolver uma ou todas as quatro habilidades: *listening, speaking, reading and writing*.

As *tasks* costumam acontecer em pares ou grupos pelos alunos, e os possibilitam a oportunidade de utilizar a língua que eles já possuem para se expressar. O professor caminha e monitora ao redor da sala, encorajando os alunos a se comunicarem na língua alvo. Além disso, o professor ajuda os estudantes a formular o que eles querem dizer.

De acordo com Branden (2006), o papel do professor em TBLT, seria o de motivar os alunos a investir energia mental para performar a *task*, além de organizar a *task* de maneira eficiente para um melhor desempenho dos estudantes, por exemplo, instruindo os alunos de forma clara e preparando-os para realizar a tarefa, guiar na formação de grupos, e dar apoio aos alunos enquanto a tarefa está sendo realizada.

Willis (1996) propõe alguns tipos de *tasks*, por exemplo:

1. *Jigsaw tasks*: Esse tipo envolve os aprendizes a combinarem diferentes tipos de informações para formar uma completa. Por exemplo, juntando partes de uma história.
2. *Information gap tasks*: Um aluno ou grupo de alunos tem um conjunto de informações e outro aluno ou grupos de alunos tem um conjunto de informações complementares. Eles precisam negociar e descobrir informações utilizando a língua alvo para completar a atividade.
3. *Problem-Solving tasks*: É dado um problema e uma série de informações aos alunos. Eles precisam chegar a uma solução.
4. *Decision-making tasks*: Os estudantes recebem um problema para o qual há vários resultados possíveis, e eles precisam escolher um através de negociação ou discussão.
5. *Opinion exchange tasks*: Os alunos se envolvem em uma discussão e trocam ideias.

## 2.4 Text-based instruction

Segundo Richards e Rodgers (2014), *Text-Based Instruction* (TBI) é uma abordagem que é baseada nos seguintes princípios: (a) Ensinar explicitamente sobre as estruturas e recursos gramaticais de textos falados e escritos; (b) Conectar textos escritos e falados ao contexto social e cultural do aprendiz; (c) Projetar unidades de trabalho que focam em desenvolver habilidades em relação a textos inteiros; (d) Providenciar aos alunos uma prática guiada enquanto eles desenvolvem habilidades linguísticas para uma comunicação significativa através de textos.

Os autores afirmam que o TBI deriva de uma teoria de gênero da natureza da linguagem e do papel que os textos desempenham em contextos sociais. Nessa abordagem, diferentes tipos de gêneros textuais costumam ser utilizados, dentre eles: redações científicas, ficções, conversações, notícias, músicas, poemas, entrevistas, comentários esportivos, cartas, etc.

Os professores providenciam modelos de textos para criar seus próprios textos. Os aprendizes aprendem através de um processo de colaboração e orientação até que atinjam um nível em que funcionem de forma independente sem o suporte do professor.

Já o papel do professor está em escolher textos adequados que sejam a base do curso, modelar processos de desconstruir e construir textos apropriados, além de avaliar o progresso dos alunos em compreender e dominar diferentes tipos de textos.

Após descrever os objetivos, os tipos de atividades e o papel do professor de alguns métodos de ensino de LE, discutimos, na próxima seção, a respeito dos materiais didáticos no ensino de língua inglesa.

### 3 MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Considerando a prática do professor em sala de aula e os instrumentos de sua profissão, os LD estão diretamente relacionados com o ensino e aprendizagem da língua. Além de temas, tópicos, estratégias comunicativas, aspectos culturais, entre outros fatores, os LD também são umas das principais fontes de conhecimento sobre os aspectos linguísticos, como gramática, vocabulário e fonologia que o professor pode utilizar em um contexto de ensino.

Segundo Sarmiento e Lamberts (2016), a língua é um fenômeno complexo que opera em diversos níveis simultaneamente. Por exemplo, os aprendizes precisam expressar como se sentem gramaticalmente, lexicalmente e fonologicamente simultaneamente e necessitam selecionar estratégias comunicativas apropriadas. No entanto, não se deve esperar que um aluno consiga lidar com tantos aspectos da língua de forma simultânea, principalmente quando estão começando a aprender.

Por isso, os autores mencionam que para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz, os LD traduzem essa carga linguística em unidades (*Units*), que costumam focar em diferentes aspectos do idioma separadamente. Então, parte de uma lição (*Lesson*) pode se concentrar em trabalhar um novo aspecto gramatical ou no desenvolvimento de vocabulário.

Para Sarmiento e Lamberts (2016), a gramática é um componente importante de qualquer material didático. É possível ensinar uma forma gramatical sem o seu significado, assim como é possível introduzir esse tópico enfatizando o seu uso.

A aprendizagem costuma ser facilitada quando o aprendiz de uma segunda língua sente que seus interesses e sentimentos estão sendo envolvidos, além de conteúdos autênticos, que sejam baseados em situações cotidianas. Para Abbs e Freebairn (1990), há 5 necessidades que os alunos e professores vivenciam em suas aulas: (a) a comunicação efetiva; (b) a familiarização com os sistemas linguísticos; (c) a necessidade de desafios; (d) a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado; (e) a aprendizagem sobre a cultura de países falantes da língua alvo.

Aprender um novo conteúdo pode ser facilitado se o aprendiz conseguir se relacionar com ele, com algo que já seja conhecido ou familiar. É importante que esses novos conteúdos sejam controlados em termos de dificuldade e quantidade.

Todos esses fatores citados até aqui são importantes para que a aprendizagem seja eficaz e completa. Richards (2002) cita algumas vantagens de se utilizar o LD para lecionar a língua inglesa. As vantagens são: (a) proporcionar um *syllabus*; (b) padronizar o conteúdo; (c) manter a qualidade de ensino, no caso de bons livros; (d) apresentar variedade de recursos (CD-ROM, DVD, CD de áudio, sites da internet, manual do professor); (e) facilitar a preparação de aulas; (f) ser fonte de modelos de linguagem e insumo linguístico; (g) treinar professores ainda inexperientes; (h) e ser, em geral, visualmente atraente tanto para alunos quanto para professores.

Apesar disso, Richards (2002) também elenca algumas dificuldades com relação ao uso de LD. O autor ressalta que alguns materiais didáticos podem: (a) conter linguagem não-autêntica; (b) distorcer o conteúdo com o intuito de evitar temas polêmicos e contraditórios; (c) não abordar as necessidades específicas dos alunos, precisando, assim, de adaptação; e (d) reduzir a habilidade de criação dos

professores, que acabam por tornar-se apenas técnicos, ou “pilotos”, em usar materiais desenvolvidos por outras pessoas.

De fato, os LD costumam precisar de adaptações, de acordo com O’Neill (1990, apud OLIVEIRA; FURTOSO, 2009), não há livro que não possa ser adaptado pelo professor. Porém, podemos afirmar que uma boa escolha do material didático pode trazer diversas contribuições relacionadas à aprendizagem dos estudantes e ao desenvolvimento das habilidades.

Uma boa avaliação de um LD é de extrema importância para que ocorra a aprendizagem. De acordo com Sarmiento e Lamberts (2016), pesquisar um material didático que proporcione materiais extras (CD-ROM, recursos de Internet para professores e alunos, vídeos), que se relacione com o contexto dos alunos, e que desperte a curiosidade, pode fazer a diferença para todos envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua.

Ramos (2009) traz uma proposta de avaliação de LD através de onze itens que podem ser úteis para quem necessita estabelecer critérios para escolher o material mais adequado. São eles:

1. o público-alvo, ou seja, a quem se dirige;
2. os objetivos das unidades;
3. os recursos;
4. a visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem;
5. o syllabus;
6. a progressão dos conteúdos;
7. os textos (se são autênticos, diversificados, adequados);
8. as atividades;
9. o material suplementar;
10. a flexibilidade da unidade;
11. o manual do professor (se possui propostas de atividades, justificativas para o material, procedimentos).

No entanto, segundo Sarmiento e Lamberts (2016), se faz importante que cada contexto seja cautelosamente analisado, estabelecendo seus próprios critérios, de acordo com o objetivo e a abordagem da escola ou de qualquer outro contexto de ensino de LE. Iniciar qualquer avaliação estabelecendo critérios é de grande importância para que a escolha do LD seja bem-feita.

A seguir nos debruçamos em descrever o paradigma e a tipologia deste trabalho, assim como o material didático que é nosso objeto de estudo.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta seção está dividida em duas subseções principais: no primeiro momento apresentamos o paradigma e a tipologia da pesquisa, contando com o aporte teórico de estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996) e estudos sobre metodologia da pesquisa para professores pesquisadores (MOREIRA; CALEFFE, 2006). No segundo momento apresentamos e descrevemos nosso objeto de investigação, isto é, o LD. Além disso, justificamos a seleção das seções *Language Work* e *Language Usage* como possíveis fatores que podem revelar as concepções de ensino de língua no material em questão.

#### 4.1 Paradigma e tipologia de pesquisa

De acordo com Moita Lopes (1996), a Linguística Aplicada (LA) operou a princípio exclusivamente com métodos de pesquisa de natureza positivista, entendendo que a produção de conhecimentos nas Ciências Sociais deveria se dar nos moldes das Ciências Naturais. Em outras palavras, o referido autor explica que o positivismo é um paradigma que busca o controle de variáveis específicas para garantir a validade interna e externa da investigação para demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística, cuja análise é centrada na produção e compreensão oral e escrita do usuário. Além de acrescentar que essa forma de investigação tem como foco a análise do produto final do usuário, Moita Lopes (1996) acrescenta que esta tendência caracteriza a maior parte da pesquisa produzida em LA.

No entanto, nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais. Estas características da pesquisa de base interpretativista impulsionaram o desenvolvimento da LA, cujo foco nesse tipo de abordagem é no processo de uso da linguagem.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), uma pesquisa pautada no paradigma interpretativo vê a linguagem como um sistema simbólico estabelecido sobre quais significados as pessoas podem diferir. Os dados coletados são usualmente verbais, mas são muito utilizados nas anotações de campo e transcrições de conversações. Em outras palavras, o paradigma interpretativo é baseado em um conjunto de pressupostos ontológicos e epistemológicos que são muito diferentes dos pressupostos do positivismo. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados.

Para Moita Lopes (1996), há duas tendências principais de pesquisa de cunho interpretativista: pesquisas etnográficas e pesquisa introspectiva. Para o autor, a primeira é caracterizada por colocar a atenção no entendimento que os participantes têm da comunicação linguística e do contexto social em que estão inseridos, por meio do uso de recursos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc. A segunda foca no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem através do uso da técnica chamada de protocolo, cujo objetivo é tornar acessíveis estes processos e estratégias ao fazer o utilizador pensar alto, ou seja, descrever passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica de uso da linguagem, por exemplo, ler um texto, produzir um texto etc.

Moita Lopes (1996), portanto, afirma que a LA pode ser vista como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um objetivo na linguagem de natureza processual, que ajuda com o avanço do conhecimento teórico, e que faz uso de métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

Autores como Moreira e Caleffe (2006) apresentam os tipos de pesquisa mais comuns ao professor pesquisador. Segundo os autores, a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, porém a principal diferença está na natureza das fontes, que está restrita a documentos, escritos ou não, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar

determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador

Além disso, Moreira e Caleffe (2006), também deixam claro que não se deve confundir a pesquisa documental com a análise documental: a primeira é um tipo de pesquisa, e a segunda é um tipo de análise que poderá ser utilizado em qualquer revisão de literatura.

Para a realização desta investigação, buscamos compreender qual é a concepção de ensino de língua subjacente em um material didático de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, entendido como documento. Desta forma, dedicamos a seção seguinte a descrever a coleção de livros didáticos que analisaremos neste trabalho.

#### 4.2 Objeto da pesquisa: o livro didático

Os livros didáticos escolhidos são destinados a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), e teve a sua 1ª edição lançada em 2018 pela SOMOS Educação, uma companhia brasileira de educação fundada em 1960.

Inicialmente, a empresa era conhecida como *Abril Educação*, no entanto, em 2015, foi anunciada a mudança de nome e identidade. A marca une várias outras editoras, dentre elas: a Editora Saraiva, Editora Ática, Editora Scipione, PH Sistema de ensino, dentre outros.

Atualmente, a SOMOS Educação atende mais de 130 mil escolas e cerca de 30 milhões de alunos em todos os estados da federação, oferecendo soluções para gestão escolar, soluções complementares de ensino, além de soluções digitais para ensino. A empresa aposta na tecnologia como um de seus diferenciais. Além do livro físico, o aluno também dispõe de uma plataforma on-line, contendo a versão digital do material, os áudios, e outros conteúdos das atividades presentes na obra.<sup>2</sup>

Ao todo, cada livro conta com 24 módulos, cujo principal objetivo é contemplar as principais habilidades da Língua Inglesa. Eles são divididos em algumas seções, sendo elas: *Getting started*, *Reading*, *Listening*, *Language work*, *Language usage*, *Problem-solving situation*, *Time for fun*, e *Homework*.

Sobre os temas presentes nos módulos, é possível afirmar que a obra apresenta uma grande variedade de tópicos. Os temas apresentados caminham entre fatos históricos, questões de meio ambiente, questões sociais, questões do dia a dia, e atualidades. A seguir, iremos descrever cada uma dessas seções presentes em ambos os LD.

A primeira seção, que se chama *Getting started* (Figura 1), é representada por algumas atividades que buscam ativar o conhecimento prévio dos alunos, além de explorar o vocabulário que será abordado no módulo. Essas atividades costumam aparecer em forma de imagens ou tirinhas. Além disso, esses exercícios, por vezes, buscam obter respostas pessoais dos alunos.

---

<sup>2</sup> Essas e outras informações sobre o livro didático estão disponíveis gratuitamente no *website*: (<https://www.somoseducacao.com.br/>). Acesso em: 26 jan. de 2023.

Figura 1 – Seção *Getting started*

**GETTING STARTED**



**PAIR WORK**

Work with your partner. Look at the picture and discuss the questions.

a) How do you keep track of homework, tests and other appointments?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Do you have an organizer or diary? If so, what is it like? Describe it to your partner.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Fonte: Livro 8º ano, Mód.1, p. 26)

Na seção de *Reading*, o aluno se depara com alguns textos na língua alvo. As atividades presentes nessa seção exploram a compreensão de textos por meio de atividades que incluem propostas e estratégias variadas de leitura e compreensão do léxico trabalhadas em textos de diferentes gêneros, como notícias, e-mails, diários, contos, entre outros. É importante destacar que através da plataforma digital os alunos também contam com a possibilidade de escutar o texto narrado, promovendo uma experiência ainda mais completa de leitura, visto que eles também podem ter um melhor entendimento da pronúncia de algumas palavras que não conhecem.

Nas seções de *Reading*, podemos encontrar também alguns subtópicos com expressões utilizadas no texto, ou vocabulários extras, que podem ser úteis para os alunos, ou servir como um acréscimo ao vocabulário que eles já possuem. Geralmente, nessas seções, os alunos devem associar a expressão útil apresentada com alguma outra que seja parecida com sua língua materna.

Na seção de *Listening*, são apresentados diálogos e outras situações de comunicação, que podem incluir textos narrativos ou descritivos, para que o aluno possa desenvolver a habilidade de compreensão da linguagem oral.

As seções de *Language work* (Figura 2) e *Language usage* (Figura 3) estão interligadas, visto que em *Language work*, os alunos estudam os conteúdos linguísticos de cada módulo - aspectos gramaticais e vocabulário - geralmente contextualizados no texto inicial do módulo e agora sistematizados. Já em *Language Usage*, encontramos atividades variadas e contextualizadas para complementar o estudo dos tópicos gramaticais e o vocabulário do módulo. Essas seções costumam aparecer no final de cada módulo.

Como mencionado anteriormente, a seção *Language Work* apresenta de forma contextualizada os conteúdos linguísticos de cada módulo. No exemplo em questão, a seção introduz o conteúdo gramatical por meio de *emojis* que representam diferentes emoções para que o aluno faça a associação entre imagem e palavra (Figura 2). Após essa apresentação dos adjetivos, o aluno irá colocar em prática o conteúdo estudado.

Figura 2 – Seção *Language Work* (Adjetivos sobre emoções)



(Fonte: Livro 8º Ano, Mód.1, p. 13)

Na seção seguinte, isto é, *Language Usage*, há dois exercícios de prática controlada sobre os adjetivos (Figura 3). No primeiro exercício, os alunos precisam apenas circular os *emojis* que representam a forma como se sentiram em seu primeiro dia de aula.

No segundo exercício, ao mesmo tempo que temos uma questão de prática controlada, podemos compreender que os estudantes precisam de um conhecimento prévio da língua, visto que eles devem justificar a(s) emoção(ões) que sentiram no primeiro dia de aula.

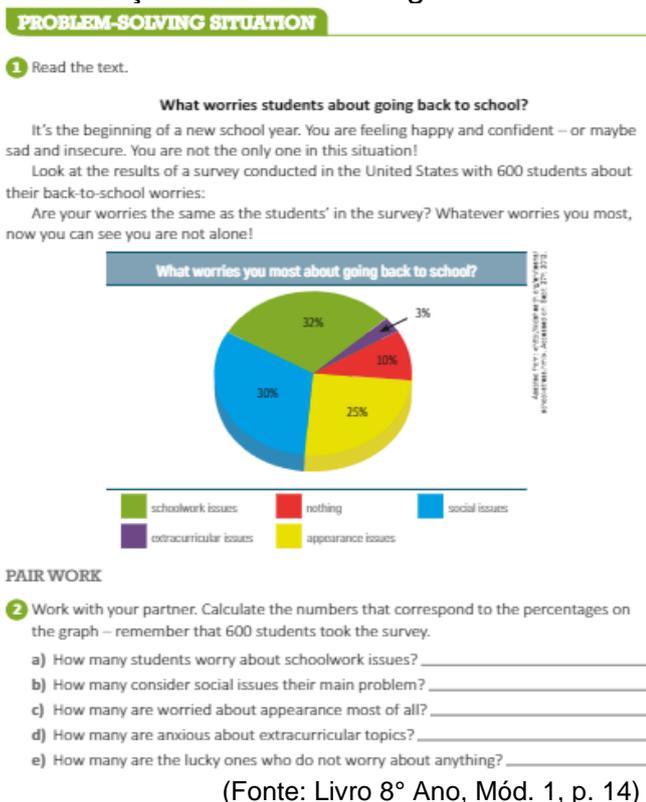
Figura 3 – Seção *Language Usage* (Adjetivos sobre emoções)

The image shows a worksheet section titled "LANGUAGE USAGE". It contains two numbered exercises. Exercise 1: "Circle three emojis and words in **Language work** that describe how you are feeling (or felt) on the first day at school this year and write them down." Below this is a set of four horizontal lines for writing. Exercise 2: "Complete the following sentences using the words you circled in activity 1. On my first day at school this year, I am feeling/felt \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_." Below this is a set of four horizontal lines for writing.

(Fonte: Livro 8º Ano, Mód.1, p. 13)

Apesar das seções *Problem-solving situation* (Figura 4) e *Time for fun* não aparecem em todos os módulos, elas propõem que o aluno coloque em prática os conhecimentos linguísticos recém-adquiridos, retornando ao tema do módulo ou um assunto a fim de refletir, discutir, levantar hipóteses, e resolver um problema ou um conflito apresentado que tenha como base situações reais e contextualizadas.

**Figura 4 – Seção *Problem-Solving Situation***



Ao final de cada unidade, encontramos a seção de *Homework*, que consiste em atividades para serem feitas em casa. O objetivo é que elas sejam uma extensão da sala de aula, e uma maneira de retornar e aprofundar o que foi estudado. Essas atividades de casa costumam ter exercícios de *Reading*, que também conta com a versão em áudio pela plataforma digital, e *Gramática*.

Também é importante destacar que, antes das atividades de *Reading* e *Listening* principalmente, o material traz uma contextualização do tema, isto é, etapas de *Pre-Reading* e *Pre-Listening*, respectivamente, cujo intuito é preparar o aluno para a atividade principal. Geralmente essas atividades têm como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno com relação ao tópico que será trabalhado.

Essas atividades não apresentam uma estrutura definida, costumam mudar a cada módulo, e podem aparecer tanto como forma de perguntas de múltipla escolha, quanto uma discussão em grupo, ou até mesmo um mapa-mental que será construído de acordo com o conhecimento que o aluno já possui sobre o tema. Elas costumam apresentar alguns recursos visuais, como imagens ou tirinhas relacionados ao que está sendo estudado.

Devemos citar também que ambos os livros, a cada cinco módulos, apresentam seções de revisão do conteúdo estudado, chamadas *RoundUp*, que consistem em revisar estruturas, funções e os vocabulários apresentados nos módulos anteriores. Essa seção costuma trazer, em sua maioria, algumas '*fill-in-the-gap activities*'. Essas são as seções mais curtas do livro.

Para atender ao objetivo proposto na introdução deste estudo, nos debruçamos em analisar as seções de *Language Work* e *Language Usage* para identificar as concepções de ensino de língua inglesa.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresentamos alguns exemplos de atividades das seções *Language Work* e *Language Usage* dos LDs objetos de estudo deste trabalho, a fim de identificar as concepções de ensino de língua subjacentes, conforme os objetivos traçados na introdução deste estudo. No volume do 8º ano do Ensino Fundamental foram identificadas 14 atividades de *Language Work* e 17 atividades de *Language Usage*. Já no volume do 9º ano do Ensino Fundamental foram identificadas 19 atividades de *Language Work* e 19 atividades de *Language Usage*.

### 5.1 Apresentação da língua em *Language Work*

O material da editora SOMOS é utilizado no ensino de Língua Inglesa para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para esse estudo, analisamos os livros do 8º e 9º ano respectivamente, focando na seção *Language Work*.

A partir da sondagem das 14 seções de *Language Work* do LD de Língua Inglesa analisadas, percebemos uma maior quantidade de aspectos normativos, pautados na gramática. No material de Língua Inglesa do 8º ano, trouxemos um exemplo em que o tópico gramatical *Simple Past* que é apresentado pela primeira vez no Módulo 04, na página 37.

#### Exemplo 1 – Simple Past (*Language Work*)

**LANGUAGE WORK**

**SIMPLE PAST: VERB TO BE – REVIEW**

Study the chart to review the simple past forms of *to be*.

I	was was not (wasn't)	sick last week.
You	were were not (weren't)	
He/She/It	was was not (wasn't)	in Toronto.
We/You/They	were were not (weren't)	worried yesterday.

**Look!**

**Interrogative forms**  
Tereza **was** in Toronto last week. (affirmative)  
**Was** she at the CN Tower? (interrogative)  
Her parents **were** in Canada. (affirmative)  
**Were** they in Vancouver? (interrogative)

Complete the rule:  
To ask questions in the simple past with verb to be, we use \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_ before the \_\_\_\_\_.

**Do you remember?**

**Simple past forms**  
**Interrogative**  
Read the sentence and complete the rule.  
**Did you enjoy** your stay in Toronto with your parents?  
To make the interrogative form of the *simple past* of regular and irregular verbs, we use \_\_\_\_\_ in front of the \_\_\_\_\_ + the base form of the main verb.

**Negative**  
Read the sentence below and complete the rule.  
**I did not enjoy** my stay in Toronto with my parents.  
To make the negative form of the *simple past* of regular and irregular verbs, we use \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_ before the base form of the main verb.

**SIMPLE PAST OF REGULAR AND IRREGULAR VERBS – REVIEW**

Study the chart to review the simple past forms.

I	visited went	Toronto last week. to the CN Tower.
You		
He		
She		
It		
We		
You		
They		

(Fonte: Livro 8º Ano, Mód. 4, p. 37)

As explicações do tópico gramatical em questão são apresentadas na língua alvo e costumam ser introduzidas de maneira resumida. No Exemplo 1, a ênfase está na forma, visto que o material prioriza a apresentação das estruturas gramaticais, isto é, nas estruturas linguísticas para se referir a eventos no passado.

Na primeira tabela é apresentada a forma no passado do verbo *to be*. A seção apresenta alguns exemplos na forma negativa e interrogativa, como no quadro verde

intitulado *Look!* ao lado da tabela. A seção também exemplifica a diferença entre *was* e *were*, sendo o primeiro utilizado para os pronomes do singular e o segundo para os do plural. A seção apresenta três exemplos de frases para o leitor, focalizando na estrutura correta desse tempo verbal.

Ao lado, em quadros verdes intitutados *Look!* e *Do you remember?* a seção também apresenta mais alguns exemplos, dessa vez utilizando as estruturas na forma afirmativa e interrogativa. Para garantir que o aluno realmente compreendeu as regras desse tempo verbal, espera-se que o estudante complete as regras referente ao que ele estudou, confirmando a visão estruturalista mencionada anteriormente.

Na segunda tabela, outras estruturas são apresentadas, desta vez focalizando em verbos regulares e irregulares no *Simple Past* na forma afirmativa. Apesar disso, a seção não deixa claro a diferença entre esses dois tipos de verbos, nem apresenta tabela com outros verbos irregulares. Assim como a primeira tabela, o quadro verde ao lado traz algumas regras focando na forma interrogativa.

O tratamento da língua como sistema é direcionado pelo seu aspecto estrutural não considerando as influências do indivíduo com seu meio, nem manifestadas pelo seu uso. Como podemos perceber, a língua é apresentada como sistema pelo seu aspecto estrutural em que sua aquisição está na dependência de regras internas. Notamos que o ensino, nesse caso, possui uma abordagem indutiva, ou seja, parte-se de exemplos com a estrutura-alvo para se, supostamente, chegar à regra. Com relação ao ensino, podemos entender que a língua deve ser internalizada por meio da repetição e memorização das estruturas apresentadas no LD.

Em outro exemplo de *Language Work* somos apresentados aos *Adjectives and Adverbs*. Nesse momento, a seção não faz uso de tabelas, como no exemplo anterior, mas traz uma tirinha, contextualizando o tópico a ser estudado na seção. Na tirinha, um dos personagens precisa utilizar 6 adjetivos para descrever sua família, e pede ajuda a um desses familiares.

Apesar da seção utilizar o recurso visual da tirinha, percebemos que ela é utilizada apenas como uma forma de introduzir a gramática, visto que nos exemplos e nas explicações posteriores não há menção ou retomada ao que ocorre na mesma. Percebemos isso nos exemplos utilizados pelo livro a seguir:

1. "*He had a quick breakfast*"
2. "*He had his breakfast quickly and dashed off to work*"

Assim, entendemos que apesar da tirinha ser utilizada, e ser um recurso recorrentemente utilizado no ensino de línguas, o foco principal não está nela ou nas estruturas presentes na mesma.

Exemplo 2 – Adjectives and Adverbs (*Language Work*)

## LANGUAGE WORK

## ADJECTIVES AND ADVERBS



Available at: <www.gocomics.com/Isaldo/2007/10/6>. Accessed on: July 27<sup>th</sup>, 2017.

Read the sentences below.

He had a **quick** breakfast.

He had his breakfast **quickly** and dashed off to work.

1 Answer these questions.

a) What was his breakfast like? \_\_\_\_\_

b) How did he have his breakfast? \_\_\_\_\_

**Quick** is an **adjective**. An adjective describes a person, an animal or a thing.

**Quickly** is an **adverb of manner**. An adverb of manner describes how something is done or how it happens.

2 Work out the rule.

We add \_\_\_\_\_ to the adjective to form most \_\_\_\_\_ of manner.

## Look!

## Irregular adverbs of manner

Adjective	Adverb
good	well
fast	fast
hard	hard
late	late

98

Ensino Fundamental 2 • 8º ano

(Fonte: Livro 8º Ano, Mód. 13, p. 98)

A partir do uso dos exemplos apresentados anteriormente, a seção traz duas perguntas ao estudante:

1. "How was his breakfast like?"
2. "How did he have his breakfast?"

Assim, identificamos que nesse momento o livro faz uso da gramática indutiva, ou seja, o meio pelo qual o aluno se baseia para assimilar as estruturas de outro idioma. Podemos afirmar que é por meio da indução, ou seja, pelos modelos apresentados ao estudante que ele compreenderá que aquela estrutura deverá ser utilizada em todos os casos que aparecer. Apesar da seção não trazer uma definição do que seria um adjetivo ou um advérbio, por meio dos exemplos utilizados ele leva o aluno a identificar por conta própria, e assim responder às perguntas.

As tirinhas são utilizadas também em outros momentos no livro, porém assim como no exemplo anterior, sua função é introduzir o tópico gramatical que será estudado naquela seção.

No material de Língua Inglesa do 9º ano, foram analisadas cerca de 19 seções de *Language Work*. Assim como foi feito com o livro do 8º ano, apresentaremos dois exemplos que se encaixam nas concepções de língua e ensino trabalhados até aqui.

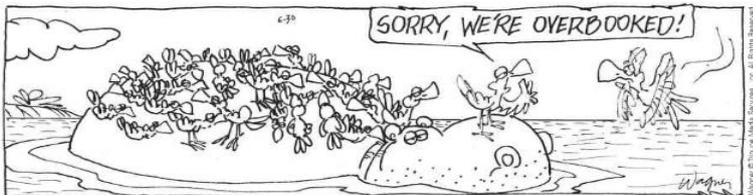
Assim como no LD do 8º ano, o do 9º também busca apresentar os tópicos gramaticais por meio de tirinhas/imagens e tabelas. Na seção de *Language Work* do Módulo 1, o conteúdo linguístico é contextualizado através de um cartum, no qual a expressão *overbooked* é destacada e analisada posteriormente, uma vez que os prefixos e sufixos são o conteúdo do módulo.

### Exemplo 3 – Prefixes and Suffixes (*Language Work*)

**LANGUAGE WORK**

**WORD FORMATION**

Read the cartoon and answer the questions.



a) What can you see in the picture?

b) Why can't one of the birds land on the top of the hippo?

**Let's analyze the word "overbooked".**  
It is formed by the prefix "over", the verb "to book" (to make a reservation), and the suffix "ed".  
The prefix "over" means excessively/too much and the suffix "ed" forms the past participle of the verb "to book". Read the example below.  
The airline overbooked the flight. (It means that the airline accepted more bookings/reservations for the flight than it was possible.)

**Look!**  
A prefix comes at the beginning of a word and changes its meaning.  
Example: *in-* + *secure* = *insecure*.  
*In-*, *un-*, *il-*, *im-*, *ir-* and *dis-* are negative prefixes.  
A suffix comes at the end of a word. It changes the meaning of the word and its class.  
Example: *beauty* (noun) + *-ful* = *beautiful* (adjective).  
Other suffixes: *-less*, *-ly*.

(Fonte: Livro 9º Ano, Mód. 1, p. 11)

No exemplo analisado, antes de explicar a estrutura-alvo, a seção apresenta duas perguntas de interpretação de texto:

- What can you see in the picture?*
- Why can't one of the birds land on the top of the hippo?*

Em seguida, a seção convida o aluno a analisar a expressão *overbooked*, sendo apresentado a uma breve explicação da palavra em que: o prefixo *over-* é adicionado ao verbo *to book* e ao sufixo *-ed*. A palavra utilizada no exemplo acrescenta um sentido de superlotação, justamente o que é possível analisar na imagem.

Observamos que, ao lado da tirinha, em uma tabela intitulada *Look!*, a seção também traz uma breve explicação sobre o significado dos sufixos e prefixos, acompanhada de alguns exemplos. A tabela explica que os prefixos costumam aparecer no início das palavras para mudar o seu sentido, como na palavra *secure* em que adicionado o prefixo *in-* formaria *insecure*, dessa forma alterando o significado da palavra. O material também traz outros exemplos de prefixos, como: *in-*, *un-*, *dis-*, etc, que seriam prefixos negativos.

Quanto aos sufixos, que ocorrem no final das palavras, somos apresentados a ao exemplo da palavra *beauty*, em que quando acrescentamos o sufixo *-ful*, formamos *beautiful*, mudando não apenas o sentido, mas a classe da palavra.

Nesse exemplo, mais uma vez podemos perceber que a seção faz uso da gramática indutiva, visto que por meio dos exemplos o aluno é induzido a identificar as formas corretas do tópico estudado. Assim, a expectativa é de que o aprendizado ocorra de modo implícito, uma vez que esse aluno conseguirá aprender as estruturas

do novo idioma por meio de exemplos que serão induzidos de modo a tornarem-se factuais e utilizáveis para o próprio.

Além disso, destacamos a importância do domínio da sintaxe em uma interpretação de texto ou em qualquer outra situação de diálogo. O uso de gêneros textuais, como tirinhas e cartuns, nos mostra uma alternativa de ensino-aprendizagem através de uma forma lúdica e humorística que chama a atenção dos leitores. Por isso, se faz importante o uso dessas estratégias, visto que a aprendizagem costuma se desenvolver quando o tópico de estudo está conectado a algum interesse do aluno ao assunto estudado.

No módulo 20 os alunos são apresentados ao *Passive Voice*. Nesta seção os estudantes são incentivados a traduzir algumas frases para português, como podemos ver no Exemplo 4 um dos objetivos é de que os alunos sejam capazes de ler e entender frases escritas na língua alvo.

Nas atividades seguintes, os alunos devem completar as frases utilizando as regras deste tópico gramatical. Como podemos ver, a gramática é ensinada dedutivamente, ou seja, os alunos estudam as regras gramaticais através de exemplos, são instruídos a memorizar e, em seguida, são solicitados a aplicar as regras a outros exemplos.

#### Exemplo 4 – Passive Voice (*Language Work*)

##### LANGUAGE WORK

##### PASSIVE VOICE I

1 Read these sentences and translate them into Portuguese.

a) Agriculture uses 70% of the world's accessible fresh water.  
(subject) (object)

---



---



---

b) 70% of the world's accessible fresh water is used by agriculture.  
(subject) (object)

---



---



---

2 Now complete.

Sentence \_\_\_\_\_ is in the active voice, while sentence \_\_\_\_\_ is in the passive voice.

3 What changes do you notice from sentence a to b?

- a) The object of sentence a becomes the \_\_\_\_\_ in b.  
 b) The \_\_\_\_\_ of sentence a becomes **the agent** in sentence b, preceded by the preposition \_\_\_\_\_.  
 c) The verb form **uses** changes to \_\_\_\_\_ (= verb **to be** + past participle of the main verb).

##### Notes

**Note:** *To be* is the auxiliary verb to form sentences in the passive voice. It must be used in the tense you want the sentence to be in (simple present, simple past, present continuous, simple future etc.).

Examples: 60% of the water are wasted due to leaky irrigation systems.

60% of the water were wasted due to leaky irrigation systems last year.

60% of the water will be wasted due to leaky irrigation systems in the future.

(Fonte: Livro 9º Ano, Mód. 20, p. 151)

Como visto nos exemplos da questão 1, a ênfase maior está no vocabulário e na gramática. Tradução literal e o conhecimento gramatical da língua são as principais habilidades que busca desenvolver nos alunos. Observamos que dessa vez a seção introduz a gramática por meio de exercícios de compreensão. Como podemos observar na primeira questão, os alunos devem traduzir duas frases:

- a) *Agriculture uses 70% of the world's accessible fresh water.*
- b) *70% of the world's accessible fresh water is used by agriculture.*

Para a realização dessa atividade, entendemos que os estudantes precisam de um entendimento prévio da língua, seja em relação à sintaxe da língua (a partir de palavras-chave como *subject* e *object*), seja em relação ao conteúdo temático visto ao longo da unidade.

Na segunda questão, os alunos precisam completar uma frase, cujo intuito é identificar qual das duas frases da questão anterior correspondem a uma voz ativa e a uma voz passiva, que só é possível a partir de um conhecimento prévio de língua.

Na terceira questão, os estudantes devem responder quais mudanças eles conseguem perceber entre as duas frases a partir de elementos sintáticos (sujeito e objeto). Assim, podemos perceber que para responder a essa atividade de introdução à gramática o aluno precisa (1) conhecer previamente a língua para que possa traduzir corretamente algumas frases e (2) identificar partes da língua que são fundamentais para diferenciar a voz ativa da voz passiva (sujeito e objeto).

A seguir, apresentaremos alguns exemplos da seção que é subsequente a *Language Work* e as possíveis concepções de ensino de língua que subjazem a ela.

## **5.2 Exercícios sobre a língua em *Language Usage***

A partir da sondagem das 17 sessões de *Language Usage* de ambos os LD analisados, percebemos uma maior quantidade de atividades focadas nas estruturas gramaticais. No material de Língua Inglesa do 8º ano, trouxemos um exemplo de atividade em que o tópico estudado é o *Simple Past*, que foi introduzido pela primeira vez no Módulo 04, na página 37.

### Exemplo 5 – Simple Past (*Language Usage*)

#### LANGUAGE USAGE

1 Unscramble the words to ask questions. Then, answer the questions with information about yourself.

a) last/you/evening/were/Saturday/where/?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) school/when/from/you/absent/were/?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) matter/what/the/with/you/was/?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) old/were/four/how/you/ago/years/?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) yesterday/school/at/was/friend/your/best/?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 Scan the dialogue in the **Reading** section to find the past forms of the verbs in the box. Then, organize the base and past forms in the columns.

be can discuss email enjoy give go miss think visit

REGULAR VERBS		IRREGULAR VERBS	
Base form	Past form	Base form	Past form
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

(Fonte: Livro 8º Ano, Mód. 4, p. 38)

Neste exemplo, podemos observar duas questões. Na primeira, os alunos precisam ter a capacidade de entender o significado de cada uma das palavras para organizá-las na estrutura correta de uma pergunta, assim entendemos que o estudante, mais uma vez, precisa de um conhecimento prévio da língua para responder essa questão.

Percebemos que, apesar da necessidade de conhecimento prévio, não há elementos como imagens ou tirinhas que auxiliem na compreensão do aluno. Após formular as perguntas, os alunos devem respondê-las utilizando informações pessoais fazendo uso da estrutura correta do *Simple Past*.

Na segunda questão, o aluno precisa voltar para a seção de *Reading* do módulo e destacar os verbos apresentados na sua forma do passado, em seguida eles irão classificá-los em regulares e irregulares.

A partir da análise dessa atividade podemos identificar aspectos estruturalistas, identificamos que o principal objeto de estudo é a gramática da língua alvo, visto que o aluno precisa ter internalizado as regras e padrões escritos, e reconhecê-los na língua materna.

Outro exemplo no módulo do 8º ano são os *Adjectives and Adverbs* que foram introduzidos pela primeira vez no Módulo 13, na página 99. Como podemos ver no Exemplo 6, a seção traz uma atividade de *fill-in-the-gaps*. A questão contextualiza a

necessidade de uma personagem ir de férias aos EUA, por isso ela deveria enviar um e-mail para sua amiga.

O principal objetivo dos alunos é tentar completar o texto utilizando um adjetivo ou advérbio das colunas nos espaços em branco do texto.

### Exemplo 6 – Adjectives and Adverbs (*Language Usage*)

#### LANGUAGE USAGE

- 1 Angela is on vacation in the United States. She sent an email to her friend Tereza, but some words are missing. Fill in each gap with either an adjective or an adverb from the columns.

Adjective	Adverb
fantastic	fantastically
frightening	frighteningly
natural	naturally
interesting	interestingly
boring	boringly
gradual	gradually
glad	gladly
sad	sadly
real	really

To: Tereza <terezaj@coolmail.com>  
Subject: News from New York.

Dear Tereza,

I'm having a \_\_\_\_\_ time here in New York. The only problem is that people talk so fast! I can't always understand them. But I'm \_\_\_\_\_ learning more American English.

Last night I went to a Halloween party. People wore really \_\_\_\_\_ costumes. A guy had blood on his shirt. It wasn't \_\_\_\_\_, but it looked horrible!

I was very scared when a girl wearing a strange mask came to me and laughed horribly. But afterwards she took her mask off and apologized. She was a very \_\_\_\_\_ person and we talked all night. Her hair was blond and I asked her "Do you dye it?", but she said "No. It's \_\_\_\_\_ blond." She asked me "How old are you?". I said "Thirteen." She laughed. We were the same age!

At midnight, my parents picked me up. I \_\_\_\_\_ said "Goodbye" to everyone. I had such a nice time!

On Saturday, we'll go back home. It's going to be so \_\_\_\_\_ to go back to school. But I'm \_\_\_\_\_ I came here and saw everything! I want to come back one day.

Lots of love,  
Angela

(Fonte: Livro 8º Ano, Mód. 13, p. 99)

Como podemos observar, a atividade do Exemplo 6 apresenta alguns aspectos estruturalistas, visto que o principal objeto de estudo é a gramática.

Um dos tópicos apresentados na seção anterior referente ao material do 9º ano é relativo aos prefixos e sufixos (Exemplo 3). Anteriormente vimos que o livro introduziu o tópico por meio de uma tirinha em que a expressão *overbooked* era utilizada, sendo 'over-' um prefixo que modifica o sentido da palavra. Vimos também que os prefixos ocorrem no início de uma palavra e os sufixos aparecem no final das palavras.

No Exemplo 7, observamos duas questões referentes ao tópico estudado. Na primeira questão, temos algumas palavras como: *comfortable*, *loyal*, *possible*, *responsible*, *legible*, etc. E alguns prefixos, como: *in-*, *un-*, *il-*, *im-*, *ir-*, e *dis-*. Para a realização dessa questão, os estudantes devem adicionar o prefixo correto nas palavras para criar um novo sentido. É importante citar que, apesar do prefixo *over-*

ter sido utilizado para introduzir a gramática na seção de *Language Work* (Exemplo 3), ele não é lembrado durante as atividades.

### Exemplo 7 – Prefixes and Suffixes (*Language Usage*)

#### LANGUAGE USAGE

1 Add the correct prefix to give the following words their opposite meanings.

in-      un-      il-      im-      ir-      dis-

- |                      |                  |                   |
|----------------------|------------------|-------------------|
| a) _____ comfortable | e) _____ legible | i) _____ kind     |
| b) _____ loyal       | f) _____ sincere | j) _____ legal    |
| c) _____ possible    | g) _____ honest  | k) _____ pleasant |
| d) _____ responsible | h) _____ moral   | l) _____ regular  |

2 Match the underlined words with a suffix in the box to form new words.

-ly      -ful      -less

- a) An object which has no use is a \_\_\_\_\_ object.
- b) A friend who is full of help is a \_\_\_\_\_ friend.
- c) That man is walking in a quick way. He is walking \_\_\_\_\_.
- d) The boy is full of fear. The boy is \_\_\_\_\_.
- e) The woman was crying in a quiet way. She was crying \_\_\_\_\_.
- f) A girl full of beauty is a \_\_\_\_\_ girl.

(Fonte: Livro 9º Ano, Mód. 1, p. 11)

Na segunda questão, somos introduzidos aos sufixos: *-ly*, *-ful*, e *-less*. Assim como na primeira questão, mais uma vez percebemos diversos aspectos estruturalistas na atividade. O aluno deve adicionar o sufixo correto na palavra sublinhada para criar um significado diferente. Entendemos que o objetivo não está no uso, mas na forma, corroborando com a concepção de ensino de língua que é predominante na seção de *Language Work*.

No Exemplo 8, o tópico estudado no exemplo de atividade é a *Passive Voice*, que foi apresentado pela primeira vez no Exemplo 4. Assim como no Exemplo 7, duas questões são postas para o aluno responder.

Exemplo 8 - Passive Voice (*Language Usage*)**LANGUAGE USAGE**

- 1** Complete these sentences by putting the verbs in parentheses in the passive voice (simple present or simple past only).
- Many trees \_\_\_\_\_ (plant) on Earth Day last month.
  - Rivers \_\_\_\_\_ (pollute) with industrial waste these days.
  - Many Brazilian species \_\_\_\_\_ (threaten) with extinction nowadays.
  - Some leaflets about protecting the environment \_\_\_\_\_ (print) on recycled paper last year.
  - Huge amounts of paper, metal and plastic \_\_\_\_\_ (waste) in unnecessary wrapping at Christmas.
  - I like to buy vegetables which \_\_\_\_\_ (grow) without pesticides and fertilizers.
  - Seven million tons of paper \_\_\_\_\_ (throw) away in Britain every year.
- 2** Complete the text with passive forms of the verbs given in parentheses (simple present or simple past only).

**A Monument to Brazil**

Brasília, the capital of Brazil, \_\_\_\_\_ (consider) a monument to what Brazilians can do and have done. Visitors to Brasília \_\_\_\_\_ (offer) a view of the future when they face the large, innovative buildings and the futuristic qualities of the city's architectural plan.

The idea of moving the capital inland \_\_\_\_\_ first \_\_\_\_\_ (present) in 1823, by José Bonifácio de Andrada e Silva, a counselor and minister of D. Pedro II. The name "Brasília" \_\_\_\_\_ also \_\_\_\_\_ (suggest) by him, then. When Brazil became a republic and its first Constitution \_\_\_\_\_ (write), in 1891, the document stated that an area of 14,400 square kilometers would belong to the government for the creation of a new capital. This area \_\_\_\_\_ (name) the Federal District. However, very few steps \_\_\_\_\_ (take) towards building the new capital for many years. A symbolic cornerstone \_\_\_\_\_ (place) in 1922, but nothing else \_\_\_\_\_ (do) at that time.

When Juscelino Kubitschek \_\_\_\_\_ (elect) president, he vowed to honor the Constitution. With the slogan "50 years in 5", he obtained congressional permission and the construction began in 1956.

The contest between architects and urban planners over who would plan Brasília \_\_\_\_\_ (win) by Lucio Costa with his Pilot Plan, whose layout resembled a bird in flight, or an airplane. Costa's friend, Oscar Niemeyer, was the architect of many public buildings in Brasília.

The city \_\_\_\_\_ (inaugurate) as the new capital of Brazil on April 21, 1960, although the construction was not yet complete. Originally the city \_\_\_\_\_ (plan) for a maximum of 500,000 residents, but thousands of the workers that went there to build it decided to stay. Many "satellite" cities \_\_\_\_\_ (build) surrounding Brasília in order to house the workers and many newcomers who headed for the new capital city. And the city continues to grow amid the Cerrado scenery!

(Fonte: Livro 8º Ano, Mód. 20, p. 151)

Na primeira questão, os alunos precisam completar algumas frases utilizando o verbo em parênteses na voz passiva, fazendo uso do *Simple Present* ou *Simple Past*.

Na segunda questão, os alunos precisam ler um texto, e assim como na primeira questão eles irão o utilizar a voz passiva para completá-lo utilizando os verbos entre parênteses. Além disso, temos o uso de uma imagem para auxiliar na compreensão do leitor, buscando dessa forma ativar o conhecimento prévio do aluno. Mais uma vez identificamos duas questões em que o foco está na forma/estrutura da gramática, e não no uso.

O livro didático de Língua Inglesa da editora SOMOS segue uma abordagem estruturalista, que enfatiza a transmissão de conhecimento através de uma estrutura pré-definida. Nesse sentido, a concepção de ensino adotada sugere que o método

mais eficiente seria o Grammar-Translation Method, que tem como principal objeto de estudo a gramática da língua-alvo, visando a internalização das regras e padrões escritos como sinônimo de proficiência. Nesse método, a língua é apresentada de forma normativa, estruturada e padronizada, por meio de regras gramaticais.

De acordo com Richards e Rodgers (2014), o Grammar-Translation Method, além de enfatizar a gramática da língua, também tem como objetivo ensinar vocabulário e habilidades de tradução. Ao adotar esse método, o livro didático busca fornecer aos alunos uma base sólida em gramática, que é considerada fundamental para o aprendizado da língua estrangeira.

De acordo com os autores, essa abordagem de ensino é baseada em uma visão estruturalista da língua, que a considera como um conjunto de regras gramaticais a serem aprendidas e memorizadas pelos alunos.

Segundo os autores, o objetivo principal do Grammar-Translation Method é o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, por meio da compreensão e produção de frases e textos em língua estrangeira. Para alcançar esse objetivo, os alunos são expostos a exemplos de gramática e vocabulário por meio de textos escritos, que são traduzidos para a língua materna do aluno. Dessa forma, a ênfase é dada ao entendimento das regras gramaticais e do vocabulário, em detrimento do desenvolvimento da habilidade comunicativa do aluno.

Halliday (1975) também defende a importância da estrutura da língua como objeto de estudo, destacando que a linguagem é uma atividade social e culturalmente situada, mas que sua estruturação é fundamental para a comunicação efetiva. De acordo com o autor, a gramática deve ser ensinada de forma explícita, de modo a permitir que os alunos compreendam as estruturas da língua-alvo e possam usá-la de maneira adequada.

A partir dos exemplos dos LD de Língua Inglesa do 8º e 9º ano, da editora SOMOS, identificamos que as atividades das seções de *Language Usage* e *Language Work* seguem uma vertente estruturalista em que um dos objetivos para o aluno é internalizado as regras e padrões escritos.

## 6 CONCLUSÃO

Para a realização dessa pesquisa buscamos compreender quais seriam as concepções de ensino de língua em livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, investigamos os materiais de Língua Inglesa do 8º e 9º ano da editora SOMOS, com foco em duas seções: *Language Usage* e *Language Work*.

Ambas as obras apresentam concepções parecidas com relação ao ensino de língua: as atividades giram em torno da gramática, uma vez que a língua é apresentada aos alunos a partir de uma perspectiva estruturalista, ou seja, governada por regras gramaticais. O aluno é instigado a memorizar regras gramaticais e aplicá-las por meio de exercícios escritos. O principal objetivo é desenvolver conhecimentos linguísticos para formar frases e como essas frases devem ser interpretadas.

As seções de *Language Work* e *Language Usage* apresentam a mesma concepção estruturalista em ambos os LD, pois o foco está na forma e não na função, ou seja, a gramática é apresentada independentemente de seu uso social e cultural. É enfatizado durante ambas as seções a importância de aprender e seguir regras. Na seção de *Language Usage*, por exemplo, os alunos são apresentados a atividades que buscam desenvolver algumas habilidades de comunicação formais, por meio de textos, e-mails, dentre outros. A seleção dessas atividades não apresenta grande repertório, com uma maior quantidade de exercícios de *'fill-in-the-gaps'*, como foi apresentado durante a análise deste trabalho.

Como mencionado na Introdução deste estudo, o interesse por analisar os LD em questão surgiu a partir de seu uso em sala de aula. Durante a escrita deste trabalho, percebemos uma melhora considerável na forma de conduzir e planejar as aulas de inglês. É possível afirmar, ainda, que todo o conhecimento adquirido possibilitou um entendimento mais claro e aprofundado sobre o uso do LD na prática docente, além da importância sobre o professor conhecer o material didático para selecionar, quando possível e necessário, as estratégias de ensino mais apropriadas de acordo com seu ambiente de trabalho.

Reconhecemos as limitações deste trabalho em relação à quantidade de LD analisados, mas esperamos que tenha outros desdobramentos no futuro e que sirva de inspiração para outros professores de línguas se conscientizarem sobre suas práticas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- Abbs, J. H., & Freebairn, L. A. Psycholinguistic approaches to speech sound production. **Advances in Psychology**, 70, 63-103, 1990.
- BRANDEN, Kris van Den (ed.). **Task-based language teaching: from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, [S.L.], v. , n. 1, p. 1-47, jan. 1980. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/i.1.1.1>.
- EDWARDS, Corony; WILLIS, Jane (ed.). **Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- FEEZ, Susan; JOYCE, Helen. **Text-based Syllabus Design**. Sydney: National Centre For English Language Teaching And Research, 1998.
- FURTOSO, Viviane Bagio; OLIVEIRA, Eliane Vitorino de M. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 235-264.
- HALLIDAY, M. A. K.. **Learning How to Mean: explorations in the development of language**. London: Hodder Arnold, 1975.
- HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics. Selected Readings**. London: Penguin, 1972. p. 269-293.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- RICHARDS, Jack. **The Role of Textbooks in a Language Program**. 2001. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise von Der Heyde. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 10, n. 17, p. 291-300, dez. 2016.

WIDDOWSON, H. G.. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que me deu a vida, a saúde e a motivação necessária para realizar este trabalho de pesquisa.

A minha família, pelo apoio constante.

A minha mãe Nailde Medeiros Silva, pelo apoio e puxões de orelha durante toda a minha trajetória universitária. Seus conselhos e ensinamentos certamente me ajudaram durante todos esses anos.

A minha esposa, Ana Ester Medeiros Vasconcelos, por todo amor e paciência.

A minha orientadora Profa. Ma. Ana Beatriz Miranda Jorge pelos valiosos ensinamentos compartilhados e pelo privilégio de ter sido seu orientando.

Aos professores do curso de Letras Inglês, por contribuírem para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva e Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior.