

A relação texto e contexto em manuais didáticos no ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma análise da linguística sistêmico-funcional

Text and context relationship in english language teaching textbooks: a systemic functional analysis

Johwyson da Silva Rodrigues  

johwyson@ufpa.br

Universidade Federal do Pará - UFPA

Resumo

São vários os manuais de língua inglesa que circulam atualmente entre as instituições de ensino ao redor do Brasil e do mundo. A maioria deles têm suas bases solidamente enraizadas na Abordagem Comunicativa que, por sua vez, pauta-se no funcionalismo linguístico. Entretanto, algumas discussões acerca da autenticidade dos textos presentes nesses manuais parecem apontar para questões que giram em torno da relação texto e contexto. Assim, este trabalho, com a ajuda da Linguística de Corpus e da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente, dos conceitos de escolhas lexicogramaticais, contexto de cultura e contexto de situação, tem por objetivo investigar as primeiras atividades de compreensão e produção oral contidas em sete manuais didáticos de língua inglesa publicados ao longo de três décadas, a fim de averiguar como suas escolhas léxico-gramaticais, de domínio do texto, são tratadas em relação ao seu contexto de uso. Os resultados apontam que, no decorrer dessas décadas, alguns avanços não sistemáticos ocorreram nesses manuais, o que evidencia o papel do professor de língua inglesa como alguém que necessita utilizá-los de forma crítica. Além disso, o trabalho assinala a importância da Linguística de Corpus como ferramenta essencial no auxílio, planejamento e execução das atividades presentes nesses manuais.

Palavras-chave

Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Manuais didáticos. Linguística Sistêmico-Funcional. Texto. Contexto.

Abstract


There are many English Language Teaching (ELT) textbooks used by several educational institutions around Brazil and around the world. Most of them are centered on Communicative Approach, which, in its turn, is guided by linguistic functionalism. However, some discussions about the authenticity of the texts present in such manuals seem to point out to questions associated with the relationship between text and context. Thus, this work, which is based on Corpus Linguistics and Systemic Functional Linguistics, more specifically, on concepts, such as lexicogrammatical choices, context of culture, as well as context of situation, aims to investigate the first oral comprehension and oral production tasks belonging to seven English teaching manuals pub-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 02/03/2020

Aprovação do trabalho: 20/09/2021

Publicação do trabalho: 13/10/2021

 10.46230/2674-8266-13-2874

COMO CITAR

RODRIGUES, Johwyson da Silva. A relação texto e contexto em manuais didáticos no ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma análise da linguística sistêmico-funcional. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.3, 2021. p. 9-33. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2874>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

lished throughout the recent three decades in order to check how their lexicogrammatical choices, a text aspect, are treated in relation to their context of use. The results point out that, along these decades, some nonsystematic advances have occurred in the aforementioned manuals, what puts in evidence the English teacher's role as someone who needs to use them in a critical way. Besides, this work also points out to the importance of Corpus Linguistics as an essential tool to foster the planning and performance of tasks that are part of such manuals.

Keywords

English teaching-learning process. Teaching manuals. Systemic Functional Linguistics. Text. Context.

1 Introdução

Nos anos 70, a Abordagem Funcional, criada a partir de teorias do Funcionalismo Linguístico, aliou-se à Abordagem Comunicativa e passou a servir de base para a elaboração de manuais didáticos de língua inglesa de forma mais sistemática, mostrando-se uma alternativa eficaz no ensino-aprendizagem de línguas a métodos tradicionais que privilegiavam o foco na forma ao invés do uso significativo da língua em contextos comunicativos (BROWN; LEE, 2015; NASSAJI; FOTOS, 2011). Desde então, vários outros métodos e filosofias têm-se aliado à Abordagem Comunicativa. No entanto, apesar de pautar-se em um ensino baseado em situações autênticas de uso, a autenticidade dos textos utilizados em manuais com base nessa abordagem tem sido questionada (JERÔNIMO; BARBOZA; RIBEIRO, 2013; ANDRADE E SILVA, 2017), o que pode, entre outras implicações, acarretar possíveis dificuldades ao aluno ao entrar em contato com situações fora da sala de aula, especialmente no que diz respeito à relação de simetria entre texto e contexto.

Uma grande aliada aos estudos que envolvem a questão da autenticidade de textos é a Linguística de Corpus (LC), que se detém a analisar tanto corpora ligados à Linguística quanto à Linguística Aplicada e, conseqüentemente, ao ensino-aprendizagem de línguas. Rodrigues e Naveira (2020), ao citarem Berber Sardinha (2000), afirmam que tal importância está na própria construção do *corpus*, que implica rigorosa seleção de textos autênticos, permitindo a obtenção de frequência de uso de palavras, suas ocorrências, colocações etc. Isso faz com que seus resultados possam ser, de alguma forma, aplicados à sala de aula.

A Linguística Sistêmico-Funcional, inaugurada por Halliday (1994; 2004; 2014), é considerada um marco na análise da linguagem com base nos significados e não simplesmente na nomenclatura e definição de conceitos gramaticais tradicionais. Servindo como apoio teórico e metodológico para inúmeros estudiosos da linguagem, essa fundamentação tem contribuído inclusive para os estudos no campo do ensino-aprendizagem de línguas, permitindo diferentes

enfoques para a elaboração e intervenção didáticas. O trabalho de Souza (2015), por exemplo, reflete sobre a contribuição da Gramática Sistêmico-Funcional para o ensino do gênero textual em aulas de redação em língua materna. Já o de Vian Junior e Souza (2017), além de discutir as pesquisas sistêmico-funcionais no Nordeste brasileiro, apontam os seus benefícios para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores de línguas estrangeiras. Dentre alguns trabalhos que se detêm a investigar manuais didáticos sob o enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional está o de Barbosa e Gomes (2012), que propõe uma intervenção didática a partir da observação de aspectos sistêmico-funcionais contidos em textos de um manual didático.

Assim, valendo-se das contribuições da Linguística de Corpus e com o aporte teórico-metodológico pertencente à Linguística Sistêmico-Funcional, este artigo tem como objetivo analisar as atividades de compreensão e produção oral contidas na primeira unidade de sete manuais didáticos de língua inglesa, a fim de verificar como suas escolhas léxico-gramaticais, de domínio do texto, são tratadas em relação ao seu contexto de uso. Essas escolhas envolvem funções comunicativas, como apresentar-se e cumprimentar, que são um traço comum em unidades iniciais desses manuais. Tal delimitação foi pensada para que se pudesse investigar e comparar melhor a relação texto e contexto presente nessas unidades específicas.

Como objeto de análise, foram escolhidos sete manuais didáticos de nível básico de língua inglesa produzidos ao longo de mais de duas décadas, *In Touch* (CASTRO; KIMBROUGH, 1982), *English in Brazil* (SILVA, 1983), *American Headway* (SOARS; SOARS, 2001), *New English File Elementary* (OXEDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 2004), *Interchange 3rd edition* (RICHARDS, 2005), *English ID* (SELIGSON; LETHABY; GONTOW; BRAHAM, 2013) e *Touchstone 2nd Edition* (MCCARTHY; MCCARTEN; SANDIFORD, 2014). A justificativa para a escolha desses manuais se deve ao fato de terem sido bastante populares em escolas de idiomas ao redor do Brasil. Além disso, procurou-se observar as possíveis transformações pelas quais o tratamento da relação texto e contexto tem ocorrido ao longo dessas décadas.

Este artigo está subdividido nas seguintes seções: A competência comunicativa nos manuais didáticos de língua inglesa, que apresenta um panorama acerca da abordagem em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa e a noção de competência comunicativa, além de breve discussão em torno da autenticidade dos textos contidos nesses manuais; a Linguística Sistêmico-Funcional, que aborda temas como texto, contexto, registro e suas variáveis; a seleção do *corpus* e os passos metodológicos; a análise; e as considerações finais.

2 A competência comunicativa nos manuais didáticos de língua inglesa

O início da Abordagem Funcional ou Abordagem Ncional-Funcional no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa deu-se, dentre outros fatores, a partir das ideias de Wilkins (1976), que propôs uma mudança no uso de conceitos tradicionais da gramática para o uso de significados comunicativos no desenho de conteúdos programáticos em manuais didáticos. A partir de então, autores como Finocchiaro e Brumfit (1983) e Brumfit (1986) aprofundaram-se em estudos sobre a Abordagem Funcional, demonstrando como a língua pode ser categorizada em noções como quantidade, locação, tempo, etc., e em funções, tais como fazer solicitações, oferecer e pedir ajuda ou pedir desculpas, realizadas por meio de escolhas léxico-gramaticais ou expoentes, como eram denominadas por esses autores.

Até os dias atuais, a Abordagem Funcional ainda se encontra inserida na Abordagem Comunicativa. Esta, por sua vez, é concebida não somente como um método, mas como um conjunto de teorias e filosofias, como as contribuições atuais acerca das funções da linguagem, da Análise do Discurso, da Linguística de Corpus, da Psicologia, da Pedagogia etc. Um dos seus principais objetivos, de extrema relevância para este trabalho, está em desenvolver no aluno a competência comunicativa por meio de atividades que envolvam o uso da língua em situações autênticas (BROWN; LEE, 2015).

A noção de competência comunicativa, inaugurada por Hymes (1972), pôs em xeque a noção de competência criada por Chomsky (1965), que dizia respeito às representações mentais de regras gramaticais intrínsecas ao falante/ouvinte. O termo 'competência comunicativa' compreende, pois, noções que vão além da pura competência gramatical, penetrando, por exemplo, em áreas como a pragmática, que lida com o uso da língua em situações comunicativas do dia a dia, a psicolinguística, a sociolinguística etc., preocupando-se não apenas com o que é gramatical, mas também com o que é apropriado a um dado contexto social.

Os estudos iniciais sobre o desenvolvimento da noção de competência comunicativa se devem a Canale e Swain (1980), que a subdividem em quatro competências básicas: a competência gramatical, voltada à estrutura gramatical da língua; a competência discursiva, que se preocupa primordialmente com o modo com que os enunciados em um texto se conectam para formar mensagens comunicativas; a competência sociolinguística, que lida com o conhecimento voltado ao contexto social de uso da língua; e a competência estratégica, que lida com as estratégias, verbais ou não-verbais, utilizadas para compensar

rupturas ou insuficiência de competência na comunicação.

A noção de competência comunicativa tem-se expandido a partir das pesquisas em Linguística Aplicada. Dentre alguns trabalhos, estão a obra de Bachman (1990), que trata de competência comunicativa e avaliação; o artigo de Almeida (2010), que analisa como alguns manuais didáticos regidos pela Abordagem Comunicativa ainda trazem traços incongruentes advindos do método Áudio-lingual; a tese de Teixeira (2013), que trata especificamente da competência comunicativa intercultural; o artigo de Silva e Mussi (2017), que discute a competência exigida por documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil; e o artigo de Barnabé (2017), que retoma a definição de competência comunicativa e traz resultados de uma pesquisa voltada à produção oral de alunos de línguas estrangeiras.

A partir dos anos 70, surgiram os primeiros manuais de língua inglesa com base na Abordagem Funcional, como o manual *Building Strategies* (ABBS; FREEBAIRN, 1979), o manual *Headway Intermediate* (SOARS; SOARS, 1986) e a série de manuais *In Touch* (CASTRO; KIMBROUGH, 1982). Assim como nos manuais atuais, a disposição dos conteúdos programáticos ocorria sob a forma de tópicos funcionais, como por exemplo 'como dizer oi e adeus', 'como apresentar-se', 'como fazer pedidos', 'como pedir desculpas' etc.

Manuais didáticos, de maneira geral, são ferramentas cotidianas essenciais às práticas do professor de língua inglesa em sala de aula. Por meio deles, pode-se dispor de materiais previamente testados que conciliam teoria e prática de forma sequencial, lógica e sistemática. Entretanto, percebe-se uma tendência por parte de quem os adota em utilizá-los não como auxiliares em suas práticas, mas como únicos dispensadores de conteúdo.

Em cursos livres de idiomas, por exemplo, é comum a adoção de livros didáticos baseados em teorias atuais, seguida de treinamentos exaustivos de seu uso para que a padronização do ensino seja garantida. Tílio (2010) destaca que muitas instituições de ensino se preocupam mais com a adoção de um manual do que com a elaboração de um programa, ocorrendo o que o autor chama de 'a ditadura do livro didático'. Os resultados de sua pesquisa, que investiga a representação sociodiscursiva de mundo contida em manuais didáticos destinados a alunos iniciantes, apontam, dentre outros fatores, para a presença de representações fantasiosas. Sarmiento e Lamberts (2016), ao reconhecerem a existência de professores que seguem à risca as atividades contidas em livros didáticos, também ressaltam a existência de professores que, por não adotarem um livro, buscam atividades nas mais variadas fontes, o que faz com que suas aulas se tornem

'colchas de retalhos'. Para as autoras, o sucesso de um professor é determinado mais pelo uso consciente e crítico de um manual didático do que pelo seu conteúdo, podendo este, sempre que possível, adaptá-lo para as necessidades específicas de seus alunos.

Desde a sua instauração, tanto a Abordagem Comunicativa quanto os manuais didáticos de língua inglesa têm passado por constantes transformações, já que os estudos em Linguística Aplicada nunca param e tendem a incorporar suas pesquisas a esses manuais, trazendo em sua essência a premissa de que o ensino-aprendizagem de línguas deve pautar-se em situações autênticas de uso da língua. Tal característica torna a inserção de textos autênticos nos manuais didáticos uma necessidade imperativa.

A discussão em torno da autenticidade de textos em manuais didáticos é bastante complexa e persiste desde o surgimento da Abordagem Comunicativa. Andrade e Silva (2017) destacam a imprecisão de autores com relação ao termo 'autenticidade', revelando o seu esvaziamento e mostrando que este pode ter sido um fator que contribuiu para a diminuição do número de textos autênticos em manuais didáticos. Jerônimo, Barboza e Ribeiro (2013), discutindo a autenticidade dos textos e a diversidade de gêneros textuais em manuais de língua inglesa, fazem a distinção entre textos autênticos, aqueles que se encontram fora de sala de aula e que servem a outros propósitos, e textos adaptados, aqueles que servem, de algum modo, ao ensino-aprendizagem e que normalmente não possuem fonte. Nos manuais analisados pelas autoras, por exemplo, foram encontrados textos autênticos e adaptados. Entretanto, apesar de trazerem uma certa diversidade de gêneros textuais, a maioria das atividades relacionadas aos textos não contemplava questões voltadas ao contexto de produção desses textos, apenas ao conteúdo textual *per se*.

A Linguística de Corpus, metodologia que se ocupa da coleta e análise de textos orais ou escritos socialmente produzidos, tem-se mostrado uma ferramenta útil no ensino-aprendizagem de línguas, especialmente no que diz respeito à questão da autenticidade em manuais didáticos, uma vez que, por meio dela, pode-se investigar, com o auxílio de concordanciadores textuais, isto é, *softwares* de compilação de dados, de que escolhas linguísticas os falantes de uma dada língua se valem para construir significados em contextos específicos. Conforme Berber Sardinha (2004), suas contribuições acerca do ensino-aprendizagem concentram-se em quatro áreas: a descrição da linguagem nativa; a descrição da linguagem do aprendiz; a transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula; e o desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abor-

dagens. A penúltima área citada prevê o uso de concordanciadores dentro da sala de aula e a análise de textos pelos próprios alunos. A última área diz respeito à criação de metodologias ou abordagens de ensino com base na exploração de corpora ou em conceitos da Linguística de Corpus. Segundo o autor, há pelo menos três propostas de sua utilização no ensino: o Currículo Lexical, a Abordagem Lexical e o Ensino Movido a Dados.

A partir das discussões aqui apresentadas, pode-se crer que a autenticidade dos textos presentes em manuais didáticos está intimamente ligada à relação entre texto e contexto, o que fez com que esta pesquisa se valesse de alguns fundamentos pertencentes à Linguística Sistêmico-Funcional, os quais serão apresentados na seção seguinte.

3 A linguística sistêmico-funcional

Teorias tradicionais baseadas em abordagens estruturalistas geralmente analisam elementos formais da língua e suas combinações como fatores centrais, como é o caso, nos dias atuais, de algumas pesquisas que envolvem a análise de línguas indígenas. Já o funcionalismo linguístico é baseado em teorias que levam em conta as influências sociais sofridas pela linguagem, lidando ao mesmo tempo com a sua estrutura sintática e realçando a importância do que realmente se faz com a língua e como ela é usada em seus contextos. Dessa forma, o funcionalismo preocupa-se com forma e significado em contextos sociais, partindo, em seus estudos, de fenômenos socialmente instituídos, ou seja, situações nas quais ocorrem interações sociais entre os participantes.

A Linguística Sistêmico-Funcional, como uma teoria funcionalista, considera “a importância do ambiente situacional e cultural da língua em uso” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 18). Halliday e Hasan (1985) enfatizam as funções sociais que determinam uma língua e sua relação com a estrutura social. Esses estudos definem língua como um fenômeno social, justificando as razões desse conceito nas questões educacionais, que vêm negligenciando o seu papel como um processo social.

Para Halliday (1994; 2004; 2014), o texto é linguagem dialógica e social que tem significado ou função em um contexto de situação. Esse pode ser falado ou escrito e não se refere somente a frases ou palavras isoladas. O texto é, portanto, um processo no qual se produz significados em contexto. Como Barbara e Macêdo afirmam (2009, p. 90), o texto “vai desde um gesto, uma palavra, a todo um discurso”. Assim, o texto é visto como algo funcional que executa uma tarefa em

um determinado contexto. Apesar de estrutural, o texto é na realidade feito de significados e, por isso, deve ser levado em consideração tanto como produto quanto como processo, sendo esse segundo fator voltado a aspectos interativos e a trocas sociais de significados. Halliday e muitos outros linguistas, antropólogos, sociólogos e filósofos da linguagem que veem os estudos linguísticos atrelados a uma perspectiva social, insistem que o estudo de palavras, frases e até mesmo textos é inadequado quando não se considera o seu contexto de uso.

Malinowski (1923) conceituou contexto através dos termos “contexto de cultura” e “contexto de situação”, sendo que o primeiro se refere à história cultural dos participantes e seus atos e o segundo refere-se ao ambiente imediato do texto. Em suma, pode-se dizer que o contexto de cultura envolve questões ligadas ao gênero (EGGINS, 1994) e o contexto de situação dá conta dos fenômenos relacionados à ideia de registro. O bate-papo, a palestra, a biografia, o artigo científico, entre tantos outros, são exemplos de gênero, ao passo que o bate-papo sobre política entre dois amigos íntimos em um boteco na esquina pode ser um exemplo de registro.

Existem marcas ou índices na língua que servem de pistas para se prever o registro de um dado texto. Halliday (1994) utiliza o exemplo da frase ‘era uma vez’ como um indício sinalizador de que estamos prestes a ouvir ou ler um conto de fadas. Eggins (1994) afirma que, através de um dado texto, pode-se deduzir quem o criou, o que ele fala e que papel a língua desempenha naquele momento. A previsibilidade, portanto, é um caráter inerente aos conceitos de gênero e registro.

Para Halliday (1994; 2004; 2014), o registro é definido como um arranjo de significados geralmente associados a um conjunto específico de elementos que compõem uma situação, sendo eles o campo, relações e modo. Esses elementos são realizados, respectivamente, pelas metafunções ideacional, interpessoal e textual: a metafunção ideacional está ligada ao conteúdo do texto, às representações das experiências do mundo interior e exterior; a metafunção interpessoal refere-se às interações entre os sujeitos, aos papéis que estes representam; e a metafunção textual diz respeito à construção do texto e assegura que o que se diz é relevante e relaciona-se com o contexto. Apesar das variáveis de situação serem indissociáveis, pois sempre ocorrem simultaneamente em um dado registro, é preciso que cada uma delas seja esmiuçada para o seu melhor entendimento.

A primeira das variáveis a ser definida é o campo, o foco da atividade na qual se está engajado, ou seja, é sobre o que se fala (HALLIDAY, 1994; 2004; 2014).

Martin (1992) propõe uma análise mais detalhada sobre o campo, definindo-o como um contínuo entre o conhecimento comum, a linguagem que se usa no dia a dia, e o conhecimento técnico especializado, no qual a taxonomia é mais profunda e detalhada. Eggins (1994) complementa ao afirmar que o campo não é somente reconhecido através do léxico, de taxonomia mais profunda (textos técnicos) ou não, mas também por abreviações, sintaxe não padrão e representações visuais como gráficos e diagramas.

A variável relações, que envolve questões como formalidade, regras de polidez e reciprocidade, refere-se às relações sociais desempenhadas pelos participantes de uma situação comunicativa, como as relações professor/aluno, vendedor/freguês ou dois amigos (HALLIDAY, 1994; 2004; 2014). Poynton (1989) sugere que essa variável pode ser dividida em três diferentes contínuos: relações de poder, relações de envolvimento afetivo e relações de contato. As relações de poder têm como extremos as relações de igualdade ou desigualdade, como, por exemplo, a relação entre um empregado e seu chefe. O contato entre os participantes, ocasional ou frequente, está situado na linha contínua das relações de contato. Finalmente, as relações de envolvimento afetivo se encontram em uma linha de contínuo entre o alto envolvimento afetivo e o baixo envolvimento afetivo. Através da variável relações, pode-se estabelecer a diferença entre os níveis de formalidade em termos de igualdade ou desigualdade de poder entre os participantes, contato frequente ou ocasional e alto ou baixo nível de envolvimento afetivo. Outros fenômenos como a escolha de vocativos, o uso ou não de gírias e as regras de polidez também podem ser explicados por meio dessa variável.

A variável modo refere-se ao papel que a língua desempenha em uma interação (HALLIDAY, 1994; 2004; 2014). Conforme Martin (1992), essa variável possui dois contínuos com relação à distância. O primeiro é denominado 'distância espacial/interpessoal' e diz respeito ao feedback imediato entre os interactantes, ou seja, conversas face a face têm mais chance de feedback entre os participantes do que a atividade solitária de se escrever um livro. O segundo, referente à distância experiencial, descreve o contínuo entre a língua usada para acompanhar atividades sociais nas quais os interactantes estão envolvidos e a língua usada para se escrever um livro, na qual não há um processo social simultâneo, mas a sua construção. Para Eggins (1994), questões voltadas às modalidades oral e escrita estão intimamente ligadas à variável modo, já que as escolhas lexicais feitas pelos participantes serão determinadas pela distância entre eles, tanto espacial quanto interpessoal. Assim sendo, a distância pode fazer com que um texto, falado ou escrito, seja mais dependente ou não de contexto, seja espontâneo ou não,

possua gramática padrão ou não, assim por diante.

Após a breve exposição de alguns conceitos pertencentes à Linguística Sistêmico-Funcional, voltados à relação entre texto e contexto, a seção seguinte apresentará a metodologia adotada por este trabalho.

4 Metodologia de coleta e de análise

A presente pesquisa, de natureza aplicada e de abordagem quantitativa, tem como objetivo elencar as atividades de compreensão e produção oral contidas na primeira unidade de sete manuais didáticos de língua inglesa de repercussão mercadológica. Em seguida, pretende-se contabilizar e verificar como as escolhas léxico-gramaticais voltadas às funções cumprimentar e apresentar-se são tratadas em relação ao seu contexto de uso. Para compor o *corpus*, foram selecionadas as primeiras atividades de compreensão e produção oral do primeiro livro das séries de manuais didáticos de nível básico de língua inglesa: *In Touch* (1982), *English in Brazil* (1983), *American Headway* (2001), *New English File Elementary* (2004), *Interchange 3rd edition* (2005), *English ID* (2013) e *Touchstone Second Edition* (2014).

O manual didático *In Touch* (1982), parte de uma série composta por três livros, foi bastante popular em escolas de idiomas no Brasil no início da década de 80, tendo sido um dos primeiros manuais pautados na Abordagem Comunicativa. O manual *English in Brazil* (1983) pertence a uma série composta por quatro livros e foi produzido nacionalmente. Os manuais *American Headway* (2001), composto por uma série de seis livros, *New English File Elementary* (2004), composto por uma série de sete livros, e *Interchange 3rd edition* (2005), composto por uma série de quatro livros, tentam dar conta da produção de manuais realizada nos anos 2000. Os manuais *English ID* (2013) e *Touchstone Second Edition* (2014), relativamente mais recentes, pertencem a séries compostas por quatro livros.

Como já dito, as atividades selecionadas dizem respeito à compreensão e produção oral. Através delas, pretende-se analisar o ciclo do ensino-aprendizagem dessas habilidades, já que, segundo a Abordagem Comunicativa, antes que o aluno produza, é necessário que ele compreenda (BROWN; LEE, 2015; NASSAJI; FOTOS, 2011). Essa característica encontra-se presente nas atividades iniciais dos sete livros selecionados, em que primeiramente são apresentadas atividades de compreensão oral e, em seguida, atividades de produção oral.

Finalmente, a análise das atividades foi realizada com base nos conceitos sistêmico-funcionais de gênero e registro, que dizem respeito aos contextos de

cultura e de situação, respectivamente. Após a descrição dos contextos de cultura, de situação e as escolhas léxico-gramaticais contidas nesses diálogos, as quais estão relacionadas às funções 'apresentar-se' e 'cumprimentar', procurou-se analisar como essas escolhas foram tratadas durante as atividades de compreensão e produção oral em relação ao seu contexto de uso.

5 A análise

Primeiramente, os contextos de cultura, de situação e as escolhas léxico-gramaticais voltadas às funções 'apresentar-se' e 'cumprimentar' no primeiro diálogo da primeira unidade de cada livro foram compilados.

O quadro 1 apresenta os contextos de cultura dos diálogos analisados.

Quadro 1 - diálogos e seus contextos de cultura

Livro	Nº	Contexto de cultura dos diálogos
<i>In Touch</i> (1982)	01	Apresentação, no primeiro dia de aula, no <i>hall</i> de entrada de uma instituição de ensino.
<i>English in Brazil</i> (1983)	02	-
<i>American Headway</i> (2001)	03	Apresentação na cafeteria de uma instituição (provavelmente de ensino).
<i>New English File Elementary</i> (2004)	04	Apresentação em uma festa.
	05	Apresentação, pela filha, do namorado ao seu pai.
	06	Realização de <i>check-in</i> em um hotel
	07	Cumprimento na rua.
<i>Interchange 3rd edition</i> (2005)	08	Apresentação em uma festa em um grêmio estudantil.
<i>English ID</i> (2013)	09	Apresentação em na sala de aula.
<i>Touchstone Second Edition</i> (2014)	10	Cumprimento em ambiente de trabalho.
	11	Apresentação em ambiente de trabalho.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base no *corpus* analisado, os locais em que os diálogos contidos nos manuais ocorrem são ambientes escolares (diálogos 01, 03 e 09); festas (diálogos 04 e 08); ambientes de trabalho (diálogos 10 e 11); a rua (diálogo 07); em casa (diálogo 05); e em um hotel (diálogo 06). Os diálogos que tratam de apresentações (*introductions*) são os diálogos 01, 03, 04, 05, 06, 08, 09 e 11. Nesses diálogos, o

pressuposto é o de que seus participantes não se conhecem. Os diálogos que tratam apenas de cumprimentos são os diálogos 07 e 10. Nesses diálogos, o pressuposto é o de que seus participantes já se conhecem. Todos os diálogos que tratam de apresentações também possuem escolhas léxico-gramaticais voltadas a cumprimentos, como *'hi'* e *'hello'*. Entretanto, seu foco principal é na apresentação, já que seus personagens não se conhecem.

Nenhum dos diálogos analisados traz referências sobre a fonte da qual foram retirados, o que leva a crer, segundo as nomenclaturas propostas por Jerônimo, Barboza e Ribeiro (2013), que são textos adaptados e não textos autênticos.

O manual *English in Brazil* (1983), diálogo 02, é o único que não traz escolhas sob a forma de apresentação situacional de diálogos, mostrando-as apenas, como será visto posteriormente, sob a forma de atividade de compreensão e prática oral.

O Quadro 2 apresenta os contextos de situação de todos os diálogos que compõem o *corpus*, assim como suas respectivas escolhas léxico-gramaticais.

Quadro 2 - Contextos de situação e escolhas léxico-gramaticais

Livro	Nº	Contexto de situação			Escolhas lexicogramaticais
		Campo	Relação	Modo	
<i>In Touch</i> (1982)	01	Os alunos Maria, Ali, Jannette e Tomiko apresentam-se para Tony no <i>hall</i> de entrada de um curso de idiomas em seu primeiro dia de aula.	Inicial; interação face a face entre personagens que não se conhecem; alunos de mesma faixa etária.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	Ali: <i>nice to meet you</i> ; Jeannette: <i>hi</i> ; Tomiko: <i>hello</i> ; Maria: <i>my name is Maria</i> ; Tony: <i>I'm Tony</i> .
<i>English in Brazil</i> (1983)	02	-	-	-	-
<i>American Headway</i> (2001)	03	Paula e Rosa apresentam-se na cafeteria de uma instituição.	Inicial, face a face, entre personagens que não se conhecem.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	A: <i>hello; my name is Paula. What's your name?</i> B: <i>Rosa</i> .

New English File Elementary (2004)	04	Tom e Anna apresentam-se em uma festa.	Inicial; interação face-a-face entre personagens da mesma faixa etária que não se conhecem.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	A: <i>hi, I'm Tom. What's your name?</i> B: <i>Anna.</i>
	05	Filha apresenta namorado a seu pai.	Inicial; interação face a face entre personagens que não se conhecem na qual filha apresenta seu namorado ao pai.	Oral e ocorre através de interação verbal.	A: <i>hi, Dad. This is David.</i> B: <i>Hello, nice to meet you.</i> C: <i>nice to meet you.</i>
	06	Janet faz <i>check-in</i> na recepção de um hotel.	Inicial; interação face a face entre cliente e recepcionista; relação de prestação de serviços.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	A: <i>good evening. What's your name?</i> B: <i>my name is Janet Leigh.</i>
	07	Casal de idosos se cumprimenta na rua.	Frequente; interação face a face entre casal da mesma faixa etária, que se conhecem.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	A: <i>hello, John. How are you?</i> B: <i>I'm fine, thanks. And you?</i> A: <i>very well, thank you.</i>
Interchange 3rd edition (2005)	08	David e Beth, em uma festa de um grêmio estudantil, apresentam-se, conversando também sobre suas nacionalidades e sobre uma colega de sala de David.	Inicial; interação face a face entre alunos da mesma faixa que não se conhecem.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	David: <i>hello. I'm David Garza.</i> Beth: <i>hi. My name is Elizabeth Silva, but, please, call me Beth.</i>
English ID (2013)	09	Aluno e professor apresentam-se em sala de aula no primeiro dia de aula.	Inicial, face a face, entre professor e alunos que não se conhecem.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	S: <i>hello.</i> T: <i>hi. I'm Isadora, your teacher. Nice to meet you.</i> S: <i>Nice to meet you, too, Isadora.</i> T: <i>Please, call me Dora.</i>

Touchstone Second Edition (2014)	10	Matt e Sarah cumprimentam-se no <i>hall</i> de entrada de um edifício empresarial.	Frequente; interação face a face entre pessoas de negócio da mesma faixa etária que se conhecem.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	Matt: <i>good morning, Sarah. How are you?</i> Sarah: <i>good. How are you, Matt?</i> Matt: <i>I'm fine, thanks.</i>
	11	Rob e Sandra apresentam-se no <i>hall</i> de entrada de um edifício empresarial.	Inicial; interação face a face entre pessoas de negócio da mesma faixa etária que não se conhecem.	Oral e ocorre através de interação verbal sob a forma de diálogo entre os personagens.	Rob: <i>hello. I'm Rob Jones.</i> Sandra: <i>hi. I'm Sandra Davis. Nice to meet you.</i> Rob: <i>nice to meet you.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

O campo, em todos os diálogos encontrados, trata basicamente de situações do cotidiano envolvendo as funções cumprimentar e/ou apresentar-se. Os diálogos 01 e 08, além de conterem funções relacionadas à cumprimentos e apresentações, trazem perguntas sobre localizações de salas, nacionalidades e informações sobre outras pessoas. A relação entre os participantes nos diálogos 01, 03, 04, 05, 06, 08, 09 e 11 é inicial, ou seja, os personagens não se conheciam até então. Já a relação entre os participantes nos diálogos 07 e 10 é frequente, isto é, ocorre entre personagens que já se conhecem. O modo como a situação se dá em todos os diálogos é, pressupostamente, oral e ocorre por meio de interação verbal e sob a forma de diálogos entre os personagens.

As escolhas léxico-gramaticais voltadas a cumprimentos encontradas nos diálogos são: *'hello'*, com sete ocorrências; *'hi'*, com seis ocorrências; *'how are you?'*, com três ocorrências; *'I'm fine'*, com duas ocorrências; *'very well'*, com uma ocorrência; *'good'*, com uma ocorrência; *'good morning'*, com uma ocorrência; e *'good evening'*, com uma ocorrência. As escolhas voltadas a apresentações são: *'nice to meet you'*, com sete ocorrências; *'I'm'*, com seis ocorrências; *'my name is'*, com quatro ocorrências; *'what's your name?'*, com três ocorrências; e *'call me'*, com duas ocorrências.

As escolhas com maior frequência, como *'hello'*, *'nice to meet you'*, *'hi'* e *'I'm'*, realizam-se em contextos variados de uso, quer seja uma apresentação entre alunos no *hall* de entrada de uma escola de idiomas, uma apresentação entre alunos em uma cafeteria, uma apresentação entre um pai e o namorado de sua filha, uma apresentação entre um professor e um aluno em sala de aula ou uma apresentação entre empresários no *hall* de entrada de um edifício empresarial.

Embora haja uma certa diversidade de contextos em que as funções voltadas a cumprimentar e apresentar-se são realizadas, essas variações não ocorrem dentro de cada manual. O manual que traz o maior número de diálogos é o *New English File Elementary* (2004), com quatro ocorrências, seguido do manual *Touchstone Second Edition* (2014), com duas. Ninin (2015), utilizando o aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional em seu trabalho sobre a apropriação da escrita acadêmica por alunos de pós-graduação da área da Linguística Aplicada, afirma que para que os alunos possam se apropriar de um discurso, é necessário que sejam expostos ao maior número possível de contextos, percebendo, então, as relações que envolvem o texto e o contexto de seus usos. Assim, se considerada a diacronia desses manuais, nota-se que essa característica não foi sistematicamente contemplada, não tendo havido aumento significativo na variedade de diálogos em manuais mais recentes.

O próximo quadro elenca as atividades de compreensão, produção e as escolhas léxico-gramaticais contidas nos modelos fornecidos para a execução dessas atividades.

Quadro 3 - Descrição das atividades de compreensão, produção e modelos

Livro	Atividade de compreensão	Atividade de Produção	Modelo fornecido para a atividade de produção
<i>In Touch</i> (1982)	Responder verdadeiro ou falso com relação a enunciados voltados ao diálogo.	Apresentar-se seguindo o modelo proposto: A: <i>Hello, my name is...</i> B: <i>Hi, I'm...</i>	A: <i>hello, my mane is...</i> B: <i>hi, I'm....</i>
<i>English in Brazil</i> (1983)	Como cumprimentar e como responder a cumprimentos (<i>formal</i>). Expoentes: <i>good morning, good afternoon e good evening</i> . Presentation 2: como dizer seu nome. Expoente: <i>My name is Hélio chaves</i> .	Conversar com os colegas conforme o modelo. Hélio: <i>Good evening</i> . Lúcia: <i>Good evening</i> . Hélio: <i>My name is Hélio Chaves. I'm in Basic 1</i> .	Hélio: <i>good evening</i> . Lúcia: <i>good evening</i> . Hélio: <i>my name is Hélio Chaves</i> .
<i>American Headway</i> (2001)	Atividade 1: leia e ouça. Atividade 2: ouça e repita. Atividade 3: ouça e cheque.	Atividade 1: escreva a conversa (preencha as lacunas). Atividade 2: ouça e cheque. Atividade 3: levante-se e fale com seus colegas de sala.	<i>hello, my name's _____.</i> <i>What's your name?</i> <i>Maria.</i>

<i>Interchange 3rd edition (2005)</i>	Atividade 1: ouça e repita o diálogo. Atividade 2: relacione perguntas a respostas.	Em grupos, apresente-se com o nome completo, use as expressões contidas na primeira atividade e faça uma lista de nomes para seus grupos	A: <i>hi! I'm Yuriko Noguchi.</i> B: <i>I'm sorry, what's your last name again? / What do people call you? / how do you spell your last name?</i>
<i>New English File Elementary (2004)</i>	Atividade 1: ouça e leia. Numere os diálogos. Atividade 2: ouça novamente e repita.	Atividade 1: escreva as palavras no quadro. Atividade 2: ouça novamente e repita. Copie o ritmo. Atividade 3: Encene o diálogo com os efeitos sonoros. Atividade 4: apresente-se para cinco colegas de sala.	<i>Hello, I'm Antonio. What's your name?</i> <i>Carla. Nice to meet you.</i>
<i>English ID (2013)</i>	Atividade 1: Ouça o diálogo e circule as formas corretas.	Atividade 1: Complete o crachá do professor. Atividade 2: Siga o modelo. Pratique as frases. <i>I'm Isadora. Please, call me Dora.</i> Atividade 3: Leia os crachás e complete o diálogo. Ouça e cheque. Pratique em pares.	P: <i>hi. ___ Pedro ___.</i> M: <i>hello, I'm Mariana Braga. Please, call me ___.</i> P: <i>Nice to meet ___, Mari.</i> M: <i>Nice to ___ you ___, Pedro.</i>
<i>Touchstone Second Edition (2014)</i>	Atividade 1: olhe as imagens, tentando adivinhar quais palavras podem estar relacionadas às imagens, e as marque. Atividade 2: Responda se Matt e Sarah são amigos, se Rob e Sandra são amigos	Atividade 1: pratique as conversas. Atividade 2: complete as lacunas das quatro conversas, use as conversas da atividade anterior para ajudá-lo. Pratique as conversas com um colega utilizando suas próprias informações.	<i>These people are friends.</i> 1. A: <i>hi, Pat. How are you?</i> B: <i>I'm fine. How are you?</i> A: <i>good, ___.</i> 2. A: <i>good ___, Anna.</i> B: <i>hi, Dan. ___ are you?</i> A: <i>I'm ___, thanks.</i> <i>These people meet for the first time.</i> 3. A: <i>hello, ___ Chris Evans.</i> B: <i>hi, I'm Grace Song.</i> A: <i>___ to meet you, Grace.</i> 4. A: <i>hello, I'm Sarah.</i> B: <i>nice to meet ___. I'm Alan.</i> A: <i>Nice to ___ you.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

As atividades de compreensão oral contidas nos manuais analisados podem ser categorizadas quanto aos seus objetivos em quatro tipos: atividades que apontam para a leitura, escuta e repetição de diálogos, nos manuais *American Headway* (2001), *New English File Elementary* (2004) e *Interchange 3rd edition* (2005); atividades voltadas à compreensão da informação contida nos diálogos, no manual *In Touch* (1982); atividades que relacionam o contexto de situação com as escolhas lexicogramaticais presentes nos diálogos, nos manuais *New English File Elementary* (2004) e *Touchstone Second Edition* (2014); e atividades que apontam diretamente para a compreensão de escolhas lexicogramaticais, nos manuais *English in Brazil* (1983), *Interchange 3rd edition* (2005) e *English ID* (2013).

Percebe-se que as maiores ocorrências são de atividades que objetivam a leitura, escuta e repetição dos diálogos e as que lidam diretamente com a compreensão de escolhas léxico-gramaticais. As atividades que intencionam lidar com a relação entre o texto e o contexto de situação ocorrem em apenas dois livros: o *New English File Elementary* (2004), em que o aluno é solicitado a numerar os diálogos de acordo com as imagens que contemplam seus contextos; e o *Touchstone Second Edition* (2014), em que o aluno, em uma primeira atividade, é solicitado a olhar imagens que retratam situações e tente adivinhar quais palavras podem estar relacionadas às imagens, e, em uma segunda atividade, deve associar itens léxico-gramaticais às imagens e responder se os personagens nos diálogos são amigos ou não se conhecem. Assim, nota-se que tais atividades nitidamente proporcionam o desenvolvimento da habilidade de predição de escolhas a partir de seus contextos (HALLIDAY, 1994; EGGINS, 1994; FIRTH, 1957).

Se é possível afirmar que texto e contexto são faces de uma mesma moeda e se as escolhas léxico-gramaticais que se realizam no registro são norteadas pelas variáveis que compõem o contexto de situação e, conseqüentemente, de cultura, então, atividades de compreensão oral precisam proporcionar ao aluno o reconhecimento do campo da situação comunicativa, suas relações e o modo como ela ocorre. Dessa forma, a atividade de compreensão contida no manual *Touchstone Second Edition* (2014) parece ser a que mais explora esses elementos. Ao se valer das conclusões da pesquisa de Ninin (2015), que ressaltam a necessidade de os alunos saberem reconhecer o modo como a linguagem se organiza para poder realizar significados, percebe-se que é através da observação e comparação de escolhas léxico-gramaticais em seus registros que os alunos podem vir a perceber padrões entre texto e contexto.

Com relação ao reconhecimento do contexto de cultura, nota-se que ne-

nhuma das atividades de compreensão oral analisadas lida explicitamente com questões voltadas ao gênero. Como visto anteriormente, a carência do número de diálogos pode ser uma justificativa que impeça que o gênero seja melhor explorado nos manuais analisados.

Um outro fato interessante é que tais atividades não trazem notas ou tarefas que ressaltam o modo como cumprimentos e apresentações ocorrem em outras culturas. O pressuposto adotado por esses manuais é, portanto, o de que, via de regra, suas personagens são americanas, britânicas ou são estrangeiros que estão nesses países por algum motivo, o que elimina possibilidades como eventos acadêmicos ou profissionais em que a língua inglesa é utilizada em outros países, como congressos ou encontros internacionais.

A representação da cultura, de acordo com Salomão (2011), geralmente ocorre em livros didáticos de forma essencialista ao ser representada como algo homogêneo, generalista, estereotipado e que cria a ilusão de neutralidade. Para o autor, por meio do desenvolvimento da comunicação intercultural no aluno, que, segundo Bennett (2002 apud CANTONI, 2005, p. 46), é a “interação que ocorre quando o enunciado de um membro de uma determinada cultura deve ser recebido, interpretado e compreendido por um outro indivíduo pertencente a uma cultura diferente”, o ensino da cultura deve enfatizar seus aspectos híbridos, dinâmicos, fluídos, com variabilidades de relações interpessoais, indo ao encontro de necessidades contemporâneas. Para isso, ainda segundo o autor, o ensino de línguas deve pautar-se, assim como sinalizam Sarmiento e Lamberts (2016), em pedagogias críticas. Estas, por sua vez, devem se calcar no pragmatismo dos encontros interculturais. Dessa forma, é oportuno lembrar que diferentes culturas possuem diferentes maneiras de se apresentar e de cumprimentar em instituições de ensino, festas etc., e o aluno deve estar sensível a essas peculiaridades.

Todas as atividades de produção oral analisadas solicitam que os alunos se apresentem e/ou cumprimentem seus colegas de sala em pares ou pequenos grupos utilizando os modelos propostos como guia, preenchendo lacunas e trocando os nomes dos personagens pelos seus próprios nomes. Em nenhuma das atividades analisadas há instruções quanto ao contexto de situação em que os alunos devem executá-las. Infere-se, portanto, que o contexto de situação fornecido implicitamente seria o de cumprimentos e apresentações entre colegas de sala de aula, já que esse é o contexto imediato em que os alunos se encontram. Entretanto, essa informação necessita ser fornecida pelo professor de modo explícito, levando-o a assumir uma postura crítica quanto ao uso do material proposto. Além disso, assim como visto nas atividades de compreensão oral, nota-se

a não exposição dos alunos a outras situações de apresentação, como apresentar-se ao reitor de uma universidade, em uma palestra, ao balcão de credenciamento de um evento, etc.

É importante dizer que apenas os livros *In Touch* (1982), *American Headway* (2001) e *English ID* (2013) trazem contextos de situação relacionados a contextos escolares. Como mostrado anteriormente, os contextos de situação nos diálogos dos demais livros, que servem de insumo para a produção oral dos alunos, são conversas em festas, ambientes de trabalho, casa e hotel, tendo como participantes os mais variados tipos de interações entre pessoas. Logo, entende-se que os demais livros solicitam que os alunos realizem escolhas léxico-gramaticais independentemente das especificidades que seus registros implicam. Tais resultados vão ao encontro de pesquisas como a de Jerônimo, Barboza e Ribeiro (2013), como já visto, que apresenta resultados em que as atividades analisadas pelos autores não contemplam questões voltadas ao contexto de produção desses textos, ressaltando apenas o seu conteúdo textual. Tais dados reforçam a noção de uma postura crítica advinda do professor na adaptação dessas atividades, quer utilizando o contexto imediato em que os alunos se encontram, uma vez que isso não é indicado pela atividade, quer propondo simulações encenadas por meio de *role plays*.

A análise do *corpus* também aponta que algumas escolhas léxico-gramaticais contidas nas atividades de compreensão oral e exigidas pelos modelos fornecidos nas atividades de produção oral ocorrem de forma compulsória. É o caso da atividade de produção oral do manual *Interchange 3rd edition* (2005), que solicita que os alunos, ao se apresentarem, forneçam seus nomes completos. A análise também revelou a exigência do uso da escolha '*nice to meet you*', solicitada nas atividades de produção oral dos manuais *New English File Elementary* (2004), *English ID* (2013) e *Touchstone Second Edition* (2014), assim como a exigência de uso da escolha '*what's your name?*', solicitada no manual *American Headway* (2001). Percebem-se, assim, tendências por escolhas léxico-gramaticais específicas que talvez tenham mais probabilidade de ocorrer em alguns gêneros textuais do que em outros. Seriam necessárias pesquisas voltadas às funções cumprimentar e apresentar-se, como as que se valem da Linguística de Corpus, para que se tenha a medida exata da frequência de uso dessas escolhas em cumprimentos e apresentações entre colegas de sala de aula, por exemplo.

Como já mencionado em outras seções deste trabalho, a utilização da Linguística de Corpus no auxílio às aulas de línguas já é uma realidade. No entanto, no Brasil, essa interseção é bastante recente e ainda necessita ser mais amplamente

utilizada no ensino-aprendizagem, tanto de língua materna, quanto de línguas estrangeiras. Oliveira (2005), ao relatar as atividades realizadas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Dourados, com relação à Linguística de Corpus e ao ensino-aprendizagem de línguas, destaca os avanços e as dificuldades dos professores da educação básica na utilização adequada de concordanciadores. Recski (2006), por outro lado, propõe um estudo utilizando a Linguística de Corpus para sanar dúvidas de alunos de língua inglesa com relação à frequência de uso de certos itens lexicais sinônimos que possuem funções diferentes. Seus resultados apontam para evidências linguísticas que contradizem o que a gramática prescritiva prega e sugerem que o uso da Linguística de Corpus nessa área não apenas fornece dados concretos, mas também aponta para descobertas que não estão contidas em manuais didáticos, livros de gramática ou dicionários.

O manual didático *Touchstone Second Edition* (2014), por exemplo, em sua introdução, afirma que utiliza a Linguística de Corpus como essência de sua criação, sendo esta proveniente de pesquisa extensa que tem como base o *corpus* da *Cambridge International Corpus of North American English*. O manual ressalta que, desse modo, o livro apresenta a língua como ela é falada, contribuindo para a sua autenticidade e utilidade. Os momentos explicitamente marcados pelo uso de *corpus* no manual são caixas explicativas ao longo das atividades, especificamente aquelas que lidam com gramática, as quais apresentam itens léxico-gramaticais mais comuns na língua inglesa, como a maior frequência de uso do item *I'm*, em relação a *I am*, ou o item *'phone*, em relação a *'telephone*, por exemplo. A atividade intitulada *Strategy plus* também é marcada no manual pelo auxílio da Linguística de Corpus e tem seu enfoque na compreensão e no uso de marcadores conversacionais, como *'well*, *'yeah*, *'really?' etc. No entanto, essa característica do manual não foi verificada nas atividades analisadas, tendo talvez ocorrido de forma implícita durante a criação dos diálogos, não havendo qualquer sinalização explicativa com relação às suas escolhas léxico-gramaticais.*

Apenas a título de ilustração, com relação a estudos que utilizam a Linguística de Corpus para analisar itens léxico-gramaticais voltados à função apresentar-se, No e Park (2010), ao investigarem as diferentes características entre nativos americanos e sul-coreanos em apresentações orais retiradas de entrevistas em inglês, apontam que 71% dos coreanos entrevistados utilizavam a escolha *'my name is'*, enquanto nativos americanos não a utilizaram. Uma possível explicação dos autores para esse fenômeno talvez seja que os manuais didáticos usados na Coreia do Sul geralmente chamam a atenção para diálogos que incluem os pares

'*what's your name?*' e '*my name is*'.

Como visto no início desta análise, as escolhas mais frequentes voltadas a cumprimentos foram '*hello*' e '*hi*', com sete e seis ocorrências, respectivamente. Rydblom (2014), ao analisar o uso das escolhas '*hi*', '*hey*' e '*hello*', voltadas à função cumprimentar, valendo-se do *Longman Spoken American English Corpus*, conclui que '*hi*' é a escolha padrão mais utilizada por americanos, '*hey*' é uma escolha frequente e '*hello*' tende a ser utilizado por pessoas com mais idade ou que impõem limites de contato social. O autor afirma que tais escolhas são influenciadas por fatores sociais como idade, gênero, classe social e conjunturas de formalidade. Sua pesquisa também aponta para a maior frequência da escolha '*how are you?*' ser respondida com outro '*how are you?*' ou apenas por '*fine*' e não '*I'm fine*'. Essas informações vão, de certa forma, de encontro aos resultados encontrados, os quais não contabilizam a presença da escolha '*hey*', nem respostas contendo '*how are you?*' ou apenas '*fine*'.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou analisar as atividades de compreensão e produção oral contidas na primeira unidade de sete manuais didáticos de língua inglesa a fim de verificar como suas escolhas léxico-gramaticais são tratadas em relação ao seu contexto de uso.

Por meio da análise, observou-se que todos os diálogos presentes nesses manuais são textos adaptados e, conseqüentemente, não autênticos.

De modo geral, os manuais analisados não trazem uma variedade significativa de diálogos que contribuam para a compreensão da relação gênero e registro, já que, como afirmado por Ninin (2015), é preciso que o aluno esteja exposto a um número significativo de contextos para que possa perceber suas relações com o texto.

Nas atividades de compreensão oral, a maioria dos manuais analisados enfatiza as escolhas em detrimento de seus contextos, impossibilitando o aluno de perceber padrões ou prever escolhas léxico-gramaticais a partir de seus respectivos contextos, que envolvem o que se fala, para quem se fala e como se fala.

Com relação ao gênero, o fato de esses manuais não trazerem exemplos variados ou notas explicativas sobre possíveis diferenças culturais faz com que o aluno tenda a crer que essas escolhas ocorrem da mesma forma, independentemente de seus contextos de cultura.

Todas as atividades de produção oral analisadas trazem prescrições com-

pulsórias quanto ao uso de algumas escolhas, além de fornecer apenas um contexto de situação para que o aluno as produza. Sem oportunidades de uso de escolhas em diferentes contextos, é provável que esse aluno seja insensível a outros contextos de uso e tenda a utilizá-las de forma generalizada.

Conforme discutido ao longo da análise, a Linguística de Corpus é, sem dúvida, uma grande aliada no ensino-aprendizagem de línguas. Seus benefícios fortalecem o ensino da língua como ela é realmente falada, assim como a chance de se pôr em prática a máxima exigida pela Abordagem Comunicativa com relação ao ensino autêntico e significativo de línguas. Entretanto, como os resultados desta pesquisa apontam, é necessário que a análise da frequência de uso de itens léxico-gramaticais esteja sempre aliada à compreensão e à produção de seus contextos.

A Abordagem Comunicativa certamente tem contribuído para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, é preciso que o professor tenha sempre um olhar crítico ao manusear esses manuais, fornecendo aos alunos itens léxico-gramaticais usados em contextos específicos. Com a Abordagem Comunicativa, termos como 'certo' e 'errado' dão lugar ao termo 'apropriado', pois, em abordagens tradicionais de ensino, os únicos parâmetros que se tinham eram as classificações do que vinha a ser gramaticalmente correto ou incorreto, não se levando em consideração os significados sociais, seus contextos, suas funções comunicativas, a comunicação intercultural ou as intenções dos participantes que norteiam sensivelmente a propriedade dessas escolhas.

Referências

ALMEIDA, V. P. Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa: Dell Hymes Fragmentado. **Signo**. Santa Cruz do Sul, RS, v. 35, 2010, p. 44-57.

ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandae-monium Germanicum**, São Paulo, v. 20, n. 31, 2017, p. 1-29.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: OUP, 1990.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, 2009, p. 89-102.

BARNABÉ, F. H. L. A competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. **Revista CBTECLE**. São Paulo, SP, v.1, n.1, 2017.

BENNETT, M. **Principi di Comunicazione Interculturale**. Milano: Franco Angeli, 2002.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.** v. 16, n. 2, 2000.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BOWEN, T. The functional approach. **The Onestop Magazine**. Macmillan Publishers, 2017. Disponível em: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-functional-approaches-in-efl/-esl/146492.article>. Acesso em: 19 out. 2017.

BROWN, D.; LEE H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4 ed. São Francisco: Pearson ESL, 2015.

BRUMFIT, C. J. **The practice of communicative teaching**. ELT Documents. Oxford: Pergamon Press, 1986.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. OUP, p. 1-47, 1980.

CANTONI, M. G. S. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural: o caso do ensino de língua italiana**. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

CHOMSKY, N. **Aspect of the Theory of Syntax**. MIT Press, 1969.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. UK: Pinter Publishers, 1994.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. **The functional-notional approach from theory to practice**. New York Oxford University Press, 1983.

FIRTH, J.R. **Papers in Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1957, p. 1934-1951.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Deakin University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4rd ed. London: Arnold, 2014.

HYMES, D. H. On communicative competence. in: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.): **Sociolinguistics**. Selected Readings. Penguin, Harmondsworth, 1972. p. 269-293.

JULIANO RECSKI, L. Corpus linguistics at the service of English teachers. **Literatura y Lingüística**. Santiago, n. 17, p. 303-324, 2006.

JERÔNIMO, G. M.; BARBOZA, L. S.; RIBEIRO, K. R. Gêneros discursivos e autenticidade textual no ensino de língua estrangeira: uma análise de livros didáticos. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, 2013, p. 91-106.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS,

- A. I. (Orgs.) **The Meaning of Meaning**, Supplement I. London: Kegan Paul, 1923, pp. 451-510.
- MARTIN, J. **English Text - System and Structure**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- NASSAJI, H.; FOTOS, S. **Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context**. New York: Routledge, 2011.
- NO, K. S.; PARK, K. J. Self-introduction in Spoken Form: What makes KSE and ANSE different? **Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics**, Korea do Sul, v. 14, n. 2, 2010, p. 85-104.
- NININ, M. O. G. Escrita acadêmica e gramática sistêmico-funcional: perspectivas para o ensino. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 3, 2015, p. 593-619.
- OLIVEIRA, E. N. **A Linguística de Corpus no Ensino-Aprendizagem de Línguas: Um estudo de caso das práticas de professores da Educação Básica de Dourados**. 2005. 220 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- POYNTON, C. **Language and Gender: making the difference**. Oxford: OUP, 1989.
- RECSKI, L. J., Corpus linguistics at the service of English teachers. **Literatura y Lingüística**. Santiago, Chile. n. 17, 2006, p. 303-324.
- RODRIGUES, R. F. L.; NAVEIRA, C. H. Linguística de Corpus e inglês para aviação: pesquisa com aplicação didática a partir de um projeto de extensão. **Revista CBTeCLE**. São Paulo, v. 02, n. 01, 2020, p. 1-14.
- RYDBLOM, O. **You still say hello!: A corpus study of the greeting words hi, hey and hello in spoken American English.**, 2014. 80f. Dissertação. Universidade de Lineu, Suécia, 2014.
- SALOMAO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **DELTA**, v. 27, n. 2, 2011, p. 235-256.
- SARMENTO, S.; LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **(Con)textos Linguísticos**, v. 10, p. 291-300, 2016.
- SOUZA, R. A teoria sistêmico funcional: uma contribuição para trabalhar como texto. **Revista Interdisciplinar Margens**. Belém, PA, v. 09, n. 13, 2015, p. 208-219.
- SILVA, G. B.; MUSSI, M. V. F. Por uma (re)definição do ensino de competências à luz do Interaçionismo Sociodiscursivo. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**. Juiz de Fora, MG. v. 21, n. 03, 2017, p. 579-594.
- TEIXEIRA, A. P. G. A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais**. Um estudo de caso. 2013. 530f. Tese. Universidade do Porto, Porto, 2013.
- TÍLIO, R. A Representação do Mundo no Livro Didático de Inglês: Uma Abordagem Sócio-Discursiva. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 31, n. 2, 2010, p. 167-192.
- VIAN JUNIOR O.; SOUZA M. M. Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro. **Odisseia**, Natal, RN, v. 2, n. esp., 2017, p. 185-203.
- WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

Manuais didáticos citados:

ABBS, B.; FREEBAIRN, I. **Building Strategies** – Student's Book 1. UK: Longman, 1979.

CASTRO, O.; KIMBROUGH, V. **In Touch: A Beginning American English Series**. Student's Book 1. México: Longman, 1982.

MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H. **Touchstone 2nd Edition**. Book 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

OXEDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **New English File Elementary**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

RICHARDS, J. C. **Interchange 3rd edition**. Book 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SELIGSON, P.; LETHABY, C.; GONTOW, C.; ABRAHAM, T.; **English ID**. Level 1. Student's Book. Richmond Publishing, 2013.

SOARS, J.; SOARS, L. **Headway: Intermediate**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway**. Book 1. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SILVA, F. H. **English in Brazil**. Basic 1. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1983.

SILVA, J. E. et al. **Uma análise sistêmico-funcional do texto didático para o ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio**. Anais IV FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/288>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Sobre o autor

Johwyson da Silva Rodrigues - Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Letras e Comunicação (ILC), Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), professor adjunto, johwyson@ufpa.br.