

COMUNICAÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO CURSO LEA-NI DA UESC: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO MARKET LEADER

Paula Mariana Soares Maia*

Resumo: O curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, ofertado na Universidade Estadual de Santa Cruz, tem o objetivo de proporcionar um ensino detalhado das línguas inglesa, francesa e espanhola e suas culturas, sob uma perspectiva comunicativa. Além disso, deve preparar o estudante para, entre outras competências, o desempenho de negociações internacionais. Desse modo, a presente pesquisa visa verificar se o livro didático, que é frequentemente a principal ferramenta utilizada em sala de aula, auxilia no desenvolvimento da comunicação oral em língua estrangeira, sendo essa uma das habilidades necessárias ao negociador internacional. Para tanto, foi escolhida a coleção de livros didáticos Market Leader de língua inglesa, utilizada no curso LEA-NI da UESC. Esta é uma pesquisa qualitativa e interpretativista de cunho bibliográfico. Para tratar da importância da comunicação e para definir competência comunicativa, autores como Hymes (1979), Leffa (1988), Larsen-Freeman (2000) e Oliveira (2013) serviram de base; para entender o papel do livro didático, Vilaça (2009) e Richards (1995); e para analisar as atividades dos livros, o diagrama de Littlewood (2004). Ao final, observou-se que, com uma utilização consciente do professor, os livros são capazes de proporcionar um desenvolvimento eficaz das habilidades de comunicação oral em língua inglesa.

Palavras-chaves: competência comunicativa, língua inglesa, comunicação oral e livro didático.

Abstract: The Foreign Languages Applied to International Negotiations undergraduate course, offered at Universidade Estadual de Santa Cruz, has the purpose of providing detailed teaching of English, French and Spanish languages and their cultures from a communicative perspective. Furthermore, it must prepare the student for, among other competences, the international negotiation performance; Therefore, this research aims to verify whether the textbook, which is frequently the main tool used in the classroom, helps the oral communication development in foreign language, as this is one of the required skills to international negotiators. For that it was chosen the Market Leader English books collection, used in FLA-IN course, at UESC. This is an interpretive and qualitative research with bibliographic character. To discuss the importance of communication and to define communicative competence, authors as Hymes (1979), Leffa (1988), Larsen-Freeman (2000) and Oliveira (2013) were used; to understand the role of textbooks, Vilaça (2009) and Richards (1995); and to analyze the textbooks activities, Littlewood's (2004) diagram was used. By the end, it was observed that, from a teacher conscious use, the textbooks are able to provide an effective development of oral communication skills in English language.

Keywords: communicative competence, English language, oral communication and textbook.

1 Introdução

O aprendizado da língua inglesa (LI) tornou-se indispensável, sobretudo com o avanço da globalização, que possibilita o contato cada vez maior entre as culturas. Desse modo, o ensino de línguas no Brasil, embora obrigatório (LDBEN, 1996), revela-se fracassado, já que

* Bacharela em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (UESC). E-mail: paulasmaia93@gmail.com.

mesmo a LI estando presente nas escolas brasileiras, sua aprendizagem não se dá de maneira eficaz. De acordo com uma pesquisa realizada em 2013 pela British Council¹, “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil” – voltada principalmente para a classe média e a baixa classe alta –, apenas 5,1% dos jovens de 16 anos ou mais dizem ter algum conhecimento da língua inglesa. Consoante a pesquisa, isso se deve à “falta de um ensino básico de qualidade somada ao baixo acesso a cursos privados de inglês” (BRITISH COUNCIL, 2013, p. 7).

Como consequência dessa realidade, uma grande parte dos estudantes ingressa no ensino superior sem uma proficiência satisfatória em língua inglesa. O curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), por exemplo, apesar de não exigir um conhecimento prévio da língua do aluno ingressante, requer que este esteja apto a estudar o idioma de forma intensa a fim de alcançar um nível avançado de proficiência ao final do curso, já que tem como objetivo preparar o aluno para negociar em âmbito internacional e, conseqüentemente, prepará-lo para se comunicar em língua estrangeira (LE). Dessa maneira, o foco do presente trabalho é investigar se o livro didático adotado para o ensino da língua inglesa nesse curso possibilita o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral, visto que esta é uma das habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa (CC) em língua inglesa, recurso fundamental para a eficiência de uma negociação.

Para cumprir esse objetivo, esta pesquisa busca, ainda, compreender o papel do livro didático no ensino de língua inglesa atualmente; refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa dos alunos do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da UESC; analisar as atividades de comunicação oral apresentadas pelos materiais selecionados a fim de elaborar uma tabela comparando a quantidade das atividades desse tipo e em que nível de comunicação estão classificadas, segundo o diagrama de Littlewood (2004).

A pesquisa foi conduzida com base em fontes bibliográficas (livros, teses, artigos, etc.) e o *corpus* constituído pela coleção de livros Market Leader de língua inglesa. Além disso, serão utilizados como acervo bibliográfico autores como Oliveira (2014) para um breve histórico de LI; Larsen-Freeman (2000) e Oliveira (2014) para discutir a importância da comunicação em LE; Leffa (1988), Silva (2004) e Hymes (1979) para definir competência

¹ Organização internacional britânica que visa promover a cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação.

comunicativa; Tílio (2008), Vilaça (2009) e Richards (1995) para abordar o livro didático e suas questões; e Littlewood (2004), cujo diagrama utilizamos para análise das atividades.

No que diz respeito aos procedimentos de análise dos dados, esta pesquisa procedeu ao estudo das atividades propostas nos livros selecionados e verificou em que medida essas atividades buscam desenvolver a habilidade de comunicação oral na língua inglesa, através do diagrama de Littlewood (2004). Foi, assim, organizado um quadro demonstrativo com os dados verificados.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo, visto que contará com a análise e interpretação de dados, a saber, atividades que propiciam o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral e baseia-se em uma metodologia de cunho bibliográfico e telematizado, uma vez que tem como base livros, artigos, revistas e documentos impressos e virtuais.

O trabalho está organizado em cinco sessões, além das considerações finais e referências: a segunda sessão trata do processo de ensino-aprendizagem de LE, apresentando os principais métodos e abordagens de ensino e, então, o conceito de competência comunicativa; a terceira sessão deu lugar ao livro didático e suas questões em sala de aula; e na sessão quatro foi feita a análise das atividades dos LDs.

2 O Processo de Ensino-Aprendizagem de LE

2.1 Métodos e Abordagens

O mundo contemporâneo é fortemente dependente da língua inglesa por causa, primeiro, da expansão colonial da Inglaterra e, depois, da consolidação hegemônica dos Estados Unidos como potência global. Consoante Siqueira (2008), que diz ser o inglês um idioma sem pátria devido a seu alcance, nunca houve tantos falantes da língua inglesa no mundo, e o número de interessados na língua cresce exponencialmente devido à existência de três grupos: os que falam inglês como primeira língua; os que falam inglês como segunda língua; e os que querem aprender e aprendem o idioma por variados motivos.

Obviamente, além de ser o que mais se desenvolve, o terceiro grupo é o mais estudado, já que seus falantes são motivados por diferentes causas, como interesse turístico,

cultural, profissional, por status e pela necessidade de inclusão no grupo global de falantes de LI (SIQUEIRA, 2008). Além disso, como o idioma já se tornou produto comercial, existe uma “indústria que movimenta o ensino de língua inglesa” (SIQUEIRA, 2008, p. 82). Consequentemente, da necessidade e/ou vontade de aprender a língua somada aos interesses econômicos que a mesma estimula, surgiram técnicas e estudos variados com o intuito de chegar ao melhor método ou abordagem de ensino. Para melhor compreensão, os métodos e abordagens serão apresentados de maneira sucinta.

Consoante Larsen-Freeman (2000), durante anos o Método Gramática e Tradução predominou no processo de ensino da LE. Era um método cuja ênfase estava nos exercícios de gramática, de memorização de vocabulário e de tradução de textos. Nesse método, os alunos não *falavam* a língua estrangeira, bem como os professores não precisavam ser fluentes na mesma. Leffa (1988), do mesmo modo, afirma que essa é a metodologia mais antiga na história do ensino de LE, e também a que mais recebe críticas. O autor ressalta que tal método “consiste no ensino da segunda língua pela primeira” (p. 4), ou seja, a língua materna do estudante serve de apoio informacional para a construção de sentidos na língua alvo.

Outra metodologia quase tão antiga é o Método Direto que, de acordo com Oliveira (2014), consiste na proibição da utilização da língua materna em sala de aula – o que exige fluência do professor – e o uso de outras ferramentas (como imagens) para a explicação de significados. Leffa (1988) acentua que o método foi bem recebido e até batizado de Método Científico, e que o aluno deve se acostumar a pensar na língua alvo, adquirindo as estruturas gramaticais de maneira indutiva. O autor afirma, ainda, que a “integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas” (LEFFA, 1988, p. 6).

A abordagem para a leitura (LEFFA, 1988) é a metodologia voltada para o aprimoramento da leitura na língua alvo, visto que os métodos até então estudados não proporcionavam um bom desenvolvimento dessa habilidade. Além disso, havia preocupação em fazer os alunos reconhecerem os sons e pronunciá-los o mais corretamente possível, e predominância de exercícios escritos.

O contexto da Segunda Guerra Mundial foi cenário para o surgimento do método audiolingual, quando havia a necessidade urgente de soldados falantes de línguas estrangeiras (LEFFA, 1988). Sobre esse método, Oliveira (2014) destaca:

[...] o objetivo principal é capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária: para esse método, a língua é primariamente um veículo de comunicação oral. (p. 95).

Nesse viés, Leffa (1988) ressalta que a principal premissa de tal metodologia de ensino é “Língua é fala, não escrita”. Ou seja, o que não fosse fala, também não era língua, e, assim, a escrita, por exemplo, era considerada uma “fotografia muito mal feita da fala” (p. 12).

A partir do método audiolingual, iniciou-se um período que Leffa (1988) chama de transição, no qual muitos métodos surgiram como tentativa de melhora dos até então existentes. Do mesmo modo, Oliveira (2004) denomina esses métodos de alternativos e são, entre outros: Silent Way, uma metodologia bastante lúdica e com ausência da voz do professor; Suggestopedia, no qual as quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo e fatores como assentos, luminosidade e música de fundo são considerados determinantes para um bom aprendizado; Total Physical Response, método que utiliza “movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas” (OLIVEIRA, 2014, p. 118); Community Language Learning, a técnica de aconselhamento, “consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas” (LEFFA, 1988, p. 17).

Após compreenderem que tais técnicas ainda não faziam os alunos se comunicarem, de fato, na língua estrangeira, surgiram abordagens subsequentes cujo foco na comunicação em língua estrangeira era maior: sobre a Abordagem Natural, cujo foco é a comunicação, Leffa (1988) considera:

[...] conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor. (p. 18)

A essência da metodologia, pois, é a comunicação que deve ser aprimorada da maneira mais espontânea possível. Nesse contexto, a Abordagem Comunicativa da década de 90, na qual se baseia o presente trabalho, segue a mesma linha de fins comunicativos, porém com a entrada de técnicas diferentes como o entendimento funcional da gramática, a necessidade de ao menos duas pessoas para haver a comunicação, atividades pré-comunicativas que

precedem e preparam o estudante para as atividades comunicativas, etc. (OLIVEIRA, 2014).

Como complemento, Larsen-Freeman resume o objetivo dessa abordagem:

O objetivo é possibilitar que os estudantes se comuniquem na língua alvo. Para tanto, eles precisam de conhecimento das formas linguísticas, significados e funções. Precisam saber que diferentes formas podem ser usadas para representar uma função e que, ainda, uma simples forma muitas vezes pode ter várias funções. Eles devem ser capazes de escolher dentro disso a forma mais apropriada, partindo do contexto social e dos papéis dos interlocutores. Devem ser capazes, ademais, de negociar sentidos com seus interlocutores. Comunicação é um processo; o conhecimento de formas linguísticas é insuficiente.² (2000, p. 128)

Desse modo, fica claro que o intuito dessa abordagem é tornar o aluno capaz de falar a língua ao entender a funcionalidade das formas linguísticas. Ou seja, o objetivo é desenvolver a competência comunicativa no estudante, a qual reúne habilidades gramaticais, por exemplo, e socioculturais, sendo esse o conjunto facilitador da comunicação (SASAKI, 2008). Para tanto, uma comunicação saudável e sem ruídos não acontece se as habilidades orais não forem praticadas.

Sasaki (2008) deixa clara a diferença entre aprender estruturas gramaticalmente corretas com e sem significados culturais. Métodos antigos restritos à estrutura e às atividades mecânicas (tradução, memorização) não estudam a cultura da língua, já que aprender a se comunicar em LE significa aprender todo o universo da comunicação – estruturas gramaticais, estruturas coloquiais, gírias, costumes, etc. Para embasar essa ideia, Larsen-Freeman ressalta:

Língua é para comunicação. Competência linguística, conhecimento de formas e seus significados, é somente uma parte da competência comunicativa. Outro aspecto da competência comunicativa é o conhecimento do uso das funções de linguagem. Como vimos nessa lição, uma variedade de formas pode ser usada para uma simples função. Um falante pode fazer uma previsão ao dizer, por exemplo, “Pode chover” ou “Talvez choverá”. Por outro lado, a mesma forma de linguagem pode ser usada para diferentes funções. [...]

Entretanto, os estudantes precisam saber as formas e significados e funções. Contudo, eles também devem usar esse conhecimento e levar em consideração o

² The goal is to enable students to communicate in the target language. To do this students need knowledge of the linguistic forms, meanings, and functions. They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors. They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors. Communication is a process; knowledge of the forms of language is insufficient.

contexto social para expressar o que pretendem apropriadamente. [...] Cultura é a rotina diária das pessoas que usam a língua³. (2000, p. 130)

Portanto, o estudo de gramática e vocabulário deve ser associado ao desenvolvimento das habilidades orais, discurso cultural e a um contexto, já que, em língua alguma há comunicação feita somente de estruturas soltas, bem como, não há o desenvolvimento eficiente da competência comunicativa sem a presença dos componentes linguísticos necessários.

2.2 A Competência Comunicativa

O objetivo principal da Abordagem comunicativa, como mencionado na seção anterior, é o desenvolvimento da competência comunicativa no estudante. A terminologia foi desenvolvida pelo antropólogo Hymes (1979), entretanto o estudioso se baseou nos trabalhos de Chomsky (1978), contestando sua teoria que distingue competência de desempenho:

A competência destaca-se como a capacidade de produzir variadas sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna, no qual, já sabemos distinguir uma frase gramatical ou agramatical. E desempenho é o uso concreto da língua. (CHOMSKY.1978, p. 12)

Nesse viés, para o autor, é competência quando o falante produz sentenças a partir de um conhecimento interno, inconsciente. Diferentemente do desempenho, que, para o autor, é o uso efetivo da língua, o uso consciente e explícito das estruturas linguísticas. A partir disso, entende-se que o conceito de competência para Chomsky (1978) está ligado a um processo abstrato da língua. Hymes (1979), como salientado, contestou a tamanha distinção feita entre

³ Language is for communication. Linguistic competence, the knowledge of forms and their meanings, is just one part of communicative competence. Another aspect of communicative competence is knowledge of the functions language is used for. As we have seen in this lesson, a variety of forms can be used to accomplish a single function. A speaker can make a prediction by saying, for example, 'It may rain,' or 'Perhaps it will rain.' Conversely, the same form of the language can be used for a variety of functions. [...] Thus, learners need knowledge of forms and meanings and functions. However, they must also use this knowledge and take into consideration the social situation in order to convey their intended meaning appropriately. A speaker can seek permission using 'may' (May I have a piece of fruit?); however, if the speaker perceives the listener as being more of a social equal or the situation as being informal, he or she would more likely use 'can' to seek permission ('Can I have a piece of fruit?'). Culture is the everyday lifestyle of people who use the language.

competência e desempenho por Chomsky (1978) e acrescentou à palavra competência o termo comunicativa. Sobre isso Silva (2004) afirma:

Ao acrescentar comunicativo ao termo competência, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. (SILVA, 2004, p. 7)

Em concordância, Batista, Damaceno e Alarcón (2011) acrescentam sobre a ideia de Hymes: “Competência Comunicativa passa a ser o conhecimento da língua e a habilidade de usá-la em determinados contextos sociais.” (p. 5). Desenvolver competência comunicativa, portanto, significa ter o conhecimento das estruturas gramaticais e, acima de tudo, saber usá-las criteriosamente de acordo com os contextos sociais. Além disso, Hymes (1979) foi também o primeiro a unir as noções de competência e desempenho, até então distintas, ao avaliar competência como capacidade para usar as estruturas linguísticas em uma dimensão social.

Hymes (1979), ainda, inspirou o surgimento de muitas outras teorias como as de Savignon, Canale e Swain e Taylor. Savignon afirma só haver competência comunicativa se houver uma vasta compreensão de vocabulário, itens sintáticos, aspectos paralinguísticos e sinestésicos da LE. Canale e Swain desenvolveram o conceito das quatro competências – gramatical associada diretamente com a parte estrutural da língua; sociolinguística, associada ao uso social da língua; discursiva, associada a mecanismos de coerência e coesão da língua; e estratégica, associada a capacidade estratégica da língua, frente a dificuldades inesperadas – que adquiridas uniformemente possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa. Taylor, por outro lado, acredita na necessidade da mudança do termo competência comunicativa, que denota estaticidade, para o termo proficiência comunicativa, que denota processo, inclui níveis e que se ajusta mais à maneira com que se adquire a LE, que também é um processo (SILVA, 2004).

Apesar das muitas opiniões diferentes, é relevante salientar que todas são de cunho conceitual e que, efetivamente, competência comunicativa refere-se ao conhecimento de estruturas gramaticais, sintáticas estudadas e armazenadas, que capacitam o indivíduo a utilizá-las crítica, coerente e conscientemente em contextos socioculturais distintos.

3 Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira

Ao livro didático (LD) é atribuído, muitas vezes, o papel de maior influência na sala de aula e, por isso, deve-se exigir dele e de quem o utiliza alta responsabilidade. Tílio (2008) cita algumas características do LD de língua estrangeira, são elas: ser um material orientado segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; possuir conhecimento dividido em itens; aprendizagem sequencial e cumulativa; ser dotado de prestígio e literalidade. O autor cita, ainda, algumas vantagens do material: promover uma visão organizada do conteúdo e facilitar o trabalho do professor. Richards (1995), do mesmo modo, aponta alguns benefícios pertinentes como o de dar melhor suporte aos professores cuja primeira língua não é a estrangeira (para o caso de LD no ensino de língua), e o de treiná-los para a docência/ensino caso tenham pouca ou limitada experiência na mesma.

A partir disso, deve-se pontuar que os méritos atribuídos ao livro didático não devem ser justificativa para a sua utilização indevida. Ressalte-se que *facilitar o trabalho do professor* não significa substituir seu plano de aula. Ou seja, o professor deve associar o livro didático a outras ferramentas, analisá-lo criticamente, e selecionar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos. Isso significa, pois, que o LD não deve ser seguido fielmente como manual indispensável.

Além disso, dentre os problemas causados por essa soberania, Silva (2012) aponta o risco de professores criarem certa dependência ao LD, e de que seu ilusório aspecto de imparcialidade coloque-o acima de qualquer crítica e refutação, o que pode suscitar comodismo também por parte dos estudantes. O autor, ainda, lembra que não somente a voz do professor é apagada, como a do autor do material: ignora-se que o LD foi feito por alguém igualmente passível de equívocos.

Apesar desses problemas, é a qualidade do livro didático utilizado na instituição que desperta interesse do consumidor. Mas o que, de fato, define a qualidade de um LD para línguas estrangeiras? De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático de 2015, um livro didático para LE de qualidade deve: abordar a cultura da língua estudada de maneira não estereotipada; apresentar diversidade social, étnica e cultural; trabalhar contextualização e interdisciplinaridade; incentivar a leitura crítica; promover atividades de compreensão das

quatro habilidades; desenvolver atividades capazes de alcançar o propósito aprendizagem da LE; estimular uma formação de estudantes transformadores na sociedade (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, entende-se que o objetivo é formar alunos que não compreendem quaisquer informações, mas que pensem criticamente: que discordem, analisem, acrescentem. Esse processo, contudo, não é adquirido se os estudantes encararem o livro didático como detentores de uma verdade integral. Segundo Tílio (2002), “(...) é preciso *administrar* o uso do livro didático de forma que ele atue apenas como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento.” (p. 124).

Para, Richards (1995) o livro didático deve, ainda, corresponder às necessidades dos estudantes, ou seja, deve ser escolhido de acordo com os objetivos do aluno ao querer aprender a língua estrangeira. Precisa, ainda, ser rigorosamente analisado pelo professor, que pode excluir e/ou acrescentar tópicos, omitir conteúdos ou modificá-los e reorganizá-los de acordo com a necessidade dos alunos e programa de ensino.

Consoante Vilaça (2009), é necessário associar outros materiais didáticos como CDs, vídeos, músicas para fazer uma seleção de atividades pertinentes ao aprendizado do aluno. Dessarte, o livro didático tem de ser, com o auxílio do professor, o primeiro instrumento a mostrar para o aluno a necessidade de desenvolvimento do senso crítico e autoconfiança ao entender que tal material pode e deve ser contestado. Tílio (2008) relaciona, pertinentemente, o livro didático com a metáfora da caixa de pandora, com o intuito de alertar os professores dos efeitos danosos que surgem do seu uso indevido.

Vista a importância do livro didático no ensino de língua inglesa, no próximo capítulo serão analisados quatro livros da coleção Market Leader, utilizada durante os quatro primeiros semestres do curso LEA-NI, na UESC. O curso tem como objetivo preparar seus alunos para ingressarem no mercado de trabalho capazes de negociar nas três línguas estudadas: francês, inglês e espanhol. Uma vez que negociar requer comunicar, o curso tem, também, como foco o desenvolvimento da comunicação oral nos idiomas. Por ser a língua inglesa o foco do trabalho, faz-se pertinente alguns trechos das ementas de LI dos quatro primeiros semestres:

Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa voltadas para as negociações internacionais, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível básico (elementary). Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Observação de aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua. Conhecimentos básicos sobre fonética e fonologia da língua inglesa. (UESC, 2014, p. 1)

Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa voltadas para as negociações internacionais, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível pré-intermediário. Estudo de gêneros textuais: compreensão e análise de textos diversos em língua inglesa. Modos de organização do discurso: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Observação de aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua. Fonética e fonologia da língua inglesa. (UESC, 2014, p. 8)

Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa voltadas para as negociações internacionais, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário. Estudo de gêneros textuais: compreensão e análise de textos diversos em língua inglesa. Modos de organização do discurso: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Observação de aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua. Fonética e fonologia da língua inglesa. (UESC, 2014, p. 14)

Estudo das situações prático-discursivas da língua inglesa voltadas para as negociações internacionais, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível avançado. Estudo de gêneros textuais: compreensão e análise de textos diversos em língua inglesa. Modos de organização do discurso: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Leitura de livros literários. Fonética e fonologia da língua inglesa. (UESC, 2014, p. 20)

Dessa maneira, observa-se que em todas as ementas há necessidade de desenvolvimento das quatro habilidades, dentre as quais, a de comunicação oral. E, assim, a análise do trabalho deve verificar se o LD, utilizado nesses semestres do curso para o ensino da língua inglesa, ajuda o professor a desenvolver em seus alunos tais habilidades, para cumprir o objetivo maior de negociar internacionalmente.

4 Análise das Atividades

4.1 O modelo de Littlewood

A análise das atividades dos livros didáticos selecionados será realizada através do modelo desenvolvido por Littlewood (2014). Tal modelo representa um diagrama que explica de que maneira se dá a incorporação de habilidades comunicativas no processo de ensino-aprendizagem de línguas que objetivam a comunicação, como é o objetivo do curso da UESC, LEA. Esse processo se dá através de um *continuum* que começa no foco nas formas até o foco nos significados. Além disso, o diagrama mostra cinco tipos distintos de atividades:

aprendizagem não comunicativa, prática pré-comunicativa da língua, prática comunicativa da língua, comunicação estruturada e comunicação autêntica, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1. O *continuum* de foco nas forma para foco no significado

| Foco nas formas | | ← | → | Foco no significado |
|--|---|--|--|---|
| Aprendizagem não-comunicativa | Prática pré-comunicativa da língua | Prática comunicativa da língua | Comunicação estruturada | Comunicação autêntica |
| Foca-se nas estruturas da língua, como elas são formadas e o que significam, p. ex. exercícios de substituição, 'descoberta' e atividades de conscientização | Pratica-se a língua alguma atenção ao significado, mas sem comunicar novas mensagens para outros, p. ex. a prática de pergunta-e-resposta | Pratica-se a língua ensinada previamente em um contexto no qual comunica-se novas informações, p. ex. atividades de lacuna de informação ou perguntas 'personalizadas' | Usa-se a língua para se comunicar em situações que evocam a língua ensinada previamente, mas com imprevisibilidade, p. ex. role play (encenação) estruturada e resolução de problema simples | Usa-se a língua para se comunicar em situações nas quais os significados são imprevisíveis, p. ex. role play (encenação) criativa e conversas |
| 'Exercícios' | ← | (Ellis) | → | 'Tarefas' |
| 'Ativando tarefas' | ← | (Estaire e Zanon) | → | 'Tarefas comunicativas' |

Fonte: LITTLEWOOD, 2004, p. 322

Littlewood (2014) mostra, assim, que as atividades de aprendizagem não-comunicativa e prática pré-comunicativa da língua têm o foco em formas, ou seja, na estrutura linguística (aquisição de vocabulário, treinamento de gramática e fonética, aperfeiçoamento da escrita). Essas atividades, entretanto, apesar de terem o foco em formas, preparam o estudante para futuras atividades comunicativas. Isso quer dizer que não se deve negligenciar o ensino da estrutura da língua como meio de atingir o objetivo que é a habilidade comunicativa. Sobre o modelo apresentado pelo autor, Bergsleithner e Santos (2014) confirmam:

[...] a aprendizagem não comunicativa e a prática pré-comunicativa da língua estão voltadas para o foco nas formas, enquanto a prática comunicativa da língua, a comunicação estruturada e a comunicação autêntica estão ligadas ao foco na forma, isto é, o que prevalece nesse tipo de instrução é o trabalho com o significado, mas sem desprezar as formas gramaticais, porém estas são imprevisíveis. (p. 48)

Dessa maneira, as atividades de prática comunicativa da língua, comunicação estruturada e comunicação autêntica incentivam o desenvolvimento da competência comunicativa no estudante através de atividades de perguntas e respostas, encenações e imprevisibilidade, exceto o último tipo de atividade, no qual os estudantes são quase completamente livres para criarem seus diálogos.

4.2 A Coleção Market Leader

A coleção Market Leader, utilizada para o ensino de língua inglesa a partir do primeiro semestre do curso LEA na UESC, é composta por cinco livros: Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate e Advanced. A coleção é escrita por David Cotton, David Falvey e Simon Kent, e editada por Pearson Longman. Visto que a coleção segue um padrão, em todos os livros será analisada a última unidade, por entendermos que as primeiras apresentam um aspecto introdutório e/ou revisional, o que limita o número de atividades com foco na comunicação oral; fator que não foi observado nas últimas unidades. Devemos destacar, porém, que, como normalmente o último livro não é utilizado no curso LEA-NI, decidimos analisar apenas os quatro primeiros livros da coleção.

As lições são bem contextualizadas e apesar de serem divididas em seções – Reading, Listening, Vocabulary – as habilidades de compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita são requeridas em todas as seções de maneira alternada, ou seja, na parte de Reading, em que os alunos devem treinar a compreensão escrita, há, também, uma atividade de produção oral, por exemplo. A parte gramatical, ainda, vista em Language focus/review, é breve e bem contextualizada, e igualmente requer utilização de mais de uma habilidade. Em relação às atividades de comunicação oral, apesar de serem aplicadas em quase todas as seções, a última parte, Case study, tem foco na produção oral do estudante.

De uma maneira geral, os livros são satisfatoriamente planejados, buscando preparar o estudante para o ambiente de negociações em nível comunicativo, como proposto. Veremos no próximo capítulo, portanto, uma análise mais aprofundada das atividades e que nível de comunicação propõem, segundo o diagrama de Littlewood (2004).

4.2.1 Análise segundo o diagrama de Littlewood

Nessa subseção, a proposta é expor a quantidade de atividades, de acordo com o foco em gramática, vocabulário, compreensão oral, compreensão e produção escrita, e produção oral, como exposto na Tabela 2. Após isso, quantificá-las de acordo com o diagrama de Littlewood (2004): tipo 1 (aprendizagem não-comunicativa), tipo 2 (prática pré-comunicativa da língua), tipo 3 (prática comunicativa da língua), tipo 4 (comunicação estruturada), e tipo 5 (comunicação autêntica), como exposto na Tabela 3. Ao final, serão expostas imagens como exemplo de cada tipo de atividade do diagrama.

Na Tabela 2, a seguir, é possível observar que, do total de atividades de cada lição escolhida, aproximadamente 33% da lição do primeiro livro, 30% da lição do segundo, 20% da lição do terceiro e 47% da lição do quarto livro são compostos de atividades com foco na produção oral. Em relação às atividades com foco em compreensão oral, são questões bem contextualizadas e devidamente distribuídas ao longo da unidade, sempre acompanhadas de atividades que exploram outras habilidades. As habilidades de produção e compreensão escrita são, igualmente, contextualizadas, estimulantes e não cansam o estudante pela sua quantidade restrita, porém objetiva. Além disso, a gramática é ensinada de maneira inteiramente contextualizada dentro dos temas que englobam negociação, diminuindo a quantidade à medida que o nível do livro aumenta, ressaltando, desse modo, a dispensabilidade de um conteúdo gramatical excessivo para um ensino eficaz da língua.

Tabela 2:

| Atividades com foco em: | Market Leader Elementary | Market Leader Pre-intermediate | Market Leader Intermediate | Market Leader Upper intermediate |
|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Gramática | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Vocabulário | 4 | 5 | 9 | 5 |
| Compreensão oral | 3 | 4 | 5 | 3 |
| Compreensão e produção escrita | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Produção Oral | 8 | 7 | 5 | 11 |
| Total | 24 | 23 | 25 | 23 |

A terceira Tabela, a seguir, mostra mais detalhadamente em que nível de comunicação, segundo o diagrama de Littlewood (2004), estão classificadas as atividades.

Tabela 3:

| Tipo de atividade | Market Leader Elementary | Market Leader Pre-intermediate | Market Leader Intermediate | Market Leader Upper intermediate |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Aprendizagem não-comunicativa (Tipo 1) | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Prática pré-comunicativa da língua (Tipo 2) | 15 | 12 | 19 | 11 |
| Prática comunicativa da língua (Tipo 3) | 4 | 3 | 0 | 1 |
| Comunicação estruturada (Tipo 4) | 3 | 6 | 3 | 10 |
| Comunicação autêntica (Tipo 5) | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Total | 24 | 23 | 25 | 23 |

Primeiramente, observa-se uma quase insignificante quantidade de atividades do Tipo 1, de aprendizagem não-comunicativa, cujas questões focam na estrutura linguística, como atividades descontextualizadas de gramática e de pronúncia, por exemplo. Abaixo, a figura 1 exemplifica esse tipo de atividade: é uma questão gramatical descontextualizada, com o foco voltado completamente para a forma (estrutura da língua).

Exemplo de atividade do Tipo 1:

C Complete these interview questions using the present perfect form of the verbs in brackets.

- 1 How *have you changed* (you change) over the last five years?
- 2 What other jobs (you apply for) recently?
- 3 What (you read) recently?
- 4 What kind of people (you work) with?
- 5 What sort of bosses (you have)?
- 6 What (you learn) from your other jobs?
- 7 What sort of problems (you have) to deal with?
- 8 What (you do) that shows leadership?


Figura 1. Exemplo de Market Leader Elementary. (Fonte: COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Market Leader. Elementary Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2007, p. 108)

As atividades de prática pré-comunicativa, ou seja, atividades que preparam o estudante para a comunicação (como questões de compreensão e produção escrita) são a maioria em quase todas as lições, exceto na última. Entende-se justificável sua grande quantidade nos dois primeiros livros, mas não nos dois últimos, já que os alunos já alcançaram, teoricamente, o nível intermediário do idioma, e são, desse modo, capazes de lidar com atividades complexas de comunicação oral. Na figura 2, abaixo, temos um exemplo de uma atividade de prática pré-comunicativa da língua, visto que, sendo uma questão que requer a habilidade de compreensão oral, os alunos não comunicam mensagem, mas são preparados para uma futura comunicação. É uma atividade cujo foco parcial no significado evidencia-se pela necessidade de os estudantes compreenderem o áudio para responderem à atividade, ou seja, há uma atenção para o sentido da língua.

Exemplo de atividade do Tipo 2:

12 Products

Listening
Best buys

A  12.1 Six people were asked the question 'What is the best thing you have ever bought?' Listen and match each person with the thing he/she mentions.













 a bed
 b house
 c car
 d pair of wellies
 e play kitchen
 f book
 1 Sharon
 2 Marina
 3 Mark
 4 Nada
 5 Fiona
 6 Clare

Figura 2. Exemplo de Market Leader Pre-intermediate. (Fonte: COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Market Leader. Pre-intermediate Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2007, p.108)

As atividades de prática comunicativa da língua, o Tipo 3, permitem que os estudantes se comuniquem seguindo as instruções do livro, com perguntas guiadas e sem nenhuma imprevisibilidade; são atividades também escassas nas lições: totalizam oito atividades nas quatro unidades. No exemplo abaixo, os alunos devem usar os exemplos anteriores dados pelo livro, aliando-os aos seus próprios exemplos do cotidiano. Ou seja, os interlocutores com quem estão se comunicando supõem quais tipos de comentários serão feitos, e poderão desse modo, se preparar para as respostas. Assim, a atividade é baseada no que já foi ensinado da língua, não havendo imprevisibilidade; é guiada pelo livro, não permitindo muita criatividade; e é voltada para o significado/sentido da língua, não para a estrutura linguística.

Exemplo de atividade do Tipo 3:

- B** Use some of the expressions above to comment on products or companies that you are familiar with. For example, *Using cash could become a thing of the past.*

Figura 3. Exemplo de Market Leader Upper-intermediate. (Fonte: COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Market Leader. Upper-intermediate Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2006, p.117)

Dentre as atividades comunicativas, a atividade do Tipo 4 tem mais frequência nas quatro lições analisadas (totalizando três atividades no primeiro livro, seis no segundo, três no terceiro e dez no quarto) e são as questões que dão aos alunos certa liberdade e imprevisibilidade para se comunicarem. No exemplo da figura 4, vê-se um exemplo de um role-play (encenação) organizado, estruturado, no qual os estudantes assumem papéis e sabem os pontos necessários a negociar. Dessa maneira, além de o foco da atividade ser totalmente no significado, os alunos são parcialmente livres para criar seus diálogos em torno do que fora proposto pelo livro. Ademais, a imprevisibilidade, também parcial, revela-se porque os estudantes, mesmo guiados, podem comunicar da maneira que melhor lhes agrada (utilizando tipos de vocabulário, estruturas gramaticais, recursos linguísticos distintos).

Exemplo de atividade do Tipo 4:

- D** Role-play the negotiation between a store owner and the manufacturer of Sheen, a hair shampoo for women. Be diplomatic.
- | Store owner | Shampoo manufacturer |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • You want to order 50 bottles of Sheen at the quoted price. • You want a 10% discount. • You want 60 days' credit. • You want delivery in two weeks. | <ul style="list-style-type: none"> • You get a bonus if the order is over 100 bottles. • You don't give a discount for orders of less than 100 bottles. • You want payment on delivery. • You can deliver in three weeks. |

Figura 4. Exemplo de Market Leader Intermediate. (Fonte: COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Market Leader. Intermediate Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2010, p. 117)

O Tipo 4 não promove tanta criatividade quanto o Tipo 5, que deixa os estudantes totalmente livres para a comunicação. Observa-se na Tabela 3 que há um equilíbrio entre as atividades dos Tipos 3, 4 e 5, com exceção do livro Market Leader Intermediate, que concentra-se quase unicamente em atividades do Tipo 2, com somente cinco atividades

comunicativas. Para exemplificar o Tipo 5, comunicação autêntica, a figura 5 apresenta uma atividade cujo objetivo é discussão livre do tema proposto. Observa-se que o livro sugere apenas o tema a ser tratado, mas não ajuda os estudantes de nenhuma outra maneira, e, assim, devem usar sua criatividade para a discussão do tema. É, dessa forma, uma atividade que tem o foco completamente voltado para o significado, sentido da língua.

Exemplo de atividade do Tipo 5:

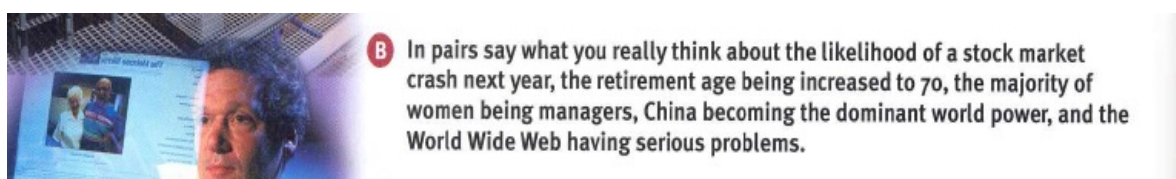


Figura 5. Exemplo de Market Leader Upper-intermediate. (Fonte: COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. Market Leader. Upper-intermediate Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2006, p. 120).

5 Considerações Finais

Buscou-se analisar no presente trabalho de que maneira o livro didático de língua inglesa utilizado no curso Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, da UESC, incentiva o desenvolvimento da habilidade oral nesse idioma. Para tanto, no segundo capítulo analisou-se, através de um breve histórico, o ensino de língua inglesa no Brasil, incluindo alguns documentos de regulamentação do ensino de LI relevantes para o trabalho. No capítulo três discutiu-se o processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, abordando métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e descrevendo competência comunicativa como uma habilidade que capacita o estudante a falar em LE.

Ademais, a pesquisa tratou da importância da comunicação no ensino da língua estrangeira em cursos cujo objetivo é a comunicação oral em LE – seja para fins didáticos, turísticos, profissionais etc –, através, também, do livro didático utilizado no processo de ensino da mesma. Desse modo, no quarto capítulo foi abordada a relevância que o LD tem em sala de aula, e conclui-se que estando o livro didático em uma posição cujo prestígio e credibilidade são mais relevantes que os próprios professores, é imprescindível que seu uso seja feito de maneira responsável e cuidadosa.

No capítulo cinco foi feita a análise de uma unidade quatro livros didáticos da coleção Market Leader, da editora Longman utilizados nos quatros primeiros semestres do curso LEA, cujo objetivo é formar negociadores internacionais, que, portanto, comuniquem em LE. A análise foi feita das últimas unidades dos livros, visto que seguem o mesmo padrão, e nos ajudou a verificar de que maneira o livro didático traz atividades comunicativas, e em qual nível de comunicação estão classificadas. Conclui-se que as unidades são bem contextualizadas, estimulantes e com uma quantidade significativa de atividades comunicativas. A gramática, que normalmente é demasiada em livros didáticos, é abordada de maneira sucinta e eficaz. Todos os livros trazem atividades comunicativas da língua, comunicação estruturada e comunicação autêntica, com exceção do Market Leader Intermediate, o terceiro livro da coleção que traz poucas questões de comunicação oral para seu nível.

Entretanto, sendo os livros bem pensados e devidamente contextualizados, se o professor for capaz de analisar quais atividades são mais apropriadas e utilizá-las com outros materiais didáticos, podem os livros, de maneira geral, incentivar o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa.

Referências

BATISTA, M. C; DAMACENO, N.; ALARCÓN. Y. G. L. Competência e desempenho: armadilhas da comunicação? **Desempenho**, Brasília, v. 1, n. 16, p. 1-13, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16396/11676>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BERGSLEITHNER, Joara Martin; SANTOS, Givanildo Silva. O livro didático de inglês como LE: uma análise das atividades de produção oral. **Horizontes de linguística aplicada**, ano 13, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/11826/10969>>. Acesso em: 13 set. 2017.

BISSACO, C. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **TRAVESSIAS** ISSN 1982-5935, vol. 09, n. 01, Ed. 2015.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério de Educação, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9,394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. **Market Leader**. Upper-intermediate Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2006.

COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. **Market Leader**. Pre-intermediate Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2007.

COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. **Market Leader**. Elementary Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2007.

COTTON, David; FALVEY, David; KENT, Simon. **Market Leader**. Intermediate Business English Course Book. New Edition. Essex: Pearson Longman, 2010.

Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. **Instituto de Pesquisa Data Popular**, São Paulo: 1 ed., 2014.

EMENTÁRIO. UESC. Disponível em:

<<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/bacharelado/lea/arquivos/ementario2014.pdf>>. Acesso em 19 out 2017

HYMES, D. H. **On communicative competence**. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2a edição. Oxford, Oxford University Press, 2000.

LEFFA, J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LITTLEWOOD, William. **The task-based approach: some questions and suggestions**. *ELT Journal*, v. 58, n. 4, p. 319-326, 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1a edição. São Paulo, Editora Parábola, 2014.

RICHARDS, J. **The role of textbooks in language program**. Choosing your coursebook. Oxford: Heinemann, 1995. Disponível em:

<<http://aaboori.mshdiau.ac.ir/FavouriteSubjects/role-of-textbooks.pdf>>. Acesso em 20 jun 2017.

SASAKI, T. M. M. **Os efeitos da integração das estratégias de aprendizagem com o ensino da língua inglesa:** uma proposta para o desenvolvimento das habilidades orais. Campo Grande-MS, UCDB, 2008.

SILVA, S. P. Livro didático de língua estrangeira: (in)dispensável? **E-escrita**, v.3, n.1, Nilópolis, 2012.

SILVA, V. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**, São Gonçalo: UERJ, ano IV, n. 08, jul./dez., 2004.

SIQUEIRA, D. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. Salvador: UFBA, 2008.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.VII, n.XXVI, UNIGRANRIO, 2008.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VIII, n. XXX, UNIGRANRIO, 2009.