

O LUGAR DA GRAMÁTICA NAS DIFERENTES ABORDAGENS AO ENSINO DE INGLÊS¹

Dirce Charara MONTEIRO²
Universidade Estadual Paulista
Centro Universitário de Araraquara

RESUMO

Considerando a importância fundamental da gramática em qualquer proposta de ensino de língua estrangeira moderna (LEM), o objetivo deste artigo é discutir como as diferentes abordagens ao ensino de inglês como língua estrangeira (LE) têm considerado o papel da gramática e as consequências para o seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: *ensino de gramática; abordagens; Inglês como língua estrangeira*

ABSTRACT

Considering the fundamental importance of grammar in any modern language teaching proposal, the aim of this paper is to discuss how the different approaches to the teaching of English as a foreign language (EFL) have considered the role of grammar and the consequences to its teaching.

¹ Artigo baseado em pesquisa apresentada no One-day Seminar, realizado na Faculdade de Ciências e Letras, UNESP-Araraquara, no dia .

KEY-WORDS: *grammar teaching; approaches; English as a foreign language.*

Introdução

As abordagens ao Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) têm sofrido mudanças ao longo do tempo, porque os conhecimentos sobre ensino, aprendizagem e sobre a língua evoluem. Com maior ou menor rapidez, os conhecimentos teóricos são incorporados às abordagens de ensino, alterando significativamente a prática pedagógica dos profissionais da área. Independentemente do paradigma adotado, o ensino da gramática é sempre um aspecto fundamental em qualquer proposta de ensino-aprendizagem de LEM.

Dois termos fundamentais deste artigo – abordagem e gramática – precisam ser definidos nesta introdução.

O conceito de abordagem por nós adotado compreende concepções sobre língua e ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira moderna. Da abordagem originam-se diferentes métodos e práticas pedagógicas.

Concordamos com Borba (2004, p.688), quanto à definição de gramática como um “conjunto de princípios que governam o funcionamento de uma língua”. É necessário, no entanto, acrescentar que existem inúmeras definições de gramática, dependendo do modelo linguístico adotado, mas a principal diferença entre elas, é que algumas consideram a gramática no nível oracional e outras já incluem na análise das estruturas linguísticas a consideração de elementos que extrapolam o nível da oração - nível textual.

As propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do *letramento* dos alunos, como é o caso da nova proposta curricular para LEM do Estado de São Paulo (2008), têm recolocado uma questão fundamental na elaboração dos planejamentos de ensino de línguas quanto ao papel da gramática:

Como tratar a relação texto-gramática nesta nova perspectiva?

Como a gramática era tratada em abordagens anteriores?

O *objetivo* deste artigo é discutir como as diferentes abordagens ao ensino de inglês como língua estrangeira (LE) têm considerado o papel da gramática e as consequências para o seu ensino. Iniciaremos tecendo

considerações sobre a abordagem tradicional (*grammar/translation*), que vigorou na década de cinquenta. Em seguida trataremos da gramática, na abordagem estrutural, de base behaviorista, que predominou na década de sessenta e setenta. A abordagem comunicativa, mais disseminada no Brasil nos anos oitenta, será discutida no momento inicial de implantação desse paradigma bem como em momentos posteriores, quando sofreu algumas modificações. Finalmente, nossas considerações estarão voltadas para a proposta atual que está em vigor no Estado de São Paulo desde 2008, intitulada letramentos múltiplos.

Os diferentes momentos da trajetória da gramática nas diferentes abordagens serão ilustrados com exemplos retirados das propostas curriculares para língua estrangeira moderna (LEM) e de materiais didáticos produzidos com base nos diferentes paradigmas propostos para o ensino de LEM.

A gramática na abordagem tradicional

Na abordagem tradicional (*grammar/translation*), que predominou até a década de cinquenta, o foco estava na linguagem escrita. As unidades didáticas baseadas nessa abordagem geralmente apresentavam, na sua primeira parte, um texto para leitura e tradução, seguido de atividades de ensino de gramática que consistiam basicamente na apresentação de regras seguidas de exercícios sobre sua aplicação, dissociadas do texto.

Um manual muito usado até a década de sessenta, *A complete course in English*, de Robert Dixon (1968) cuja primeira edição saiu em 1955, contém bons exemplos da abordagem tradicional. Após a leitura de um texto, o manual apresentava uma seção intitulada “*Grammar and usage*” com a explicação de um tópico gramatical, seguido de exercícios de aplicação das regras apresentadas:

Apresento, a seguir, no quadro 1, um excerto de uma lição da referida obra de Dixon (1968, p.70-71):

Quadro 1: Exemplo de atividade gramatical tradicional

Grammar and usage:

Past tense –Irregular verbs

a) Irregular verbs have special forms in the past tense. Therefore, the students must memorize the past tense form of each irregular verb. The conjugation of all these verbs, however, in the past tense is easy. They have only one form for all three persons, singular and plural.

I saw	We saw
You saw	You saw
He, she, it saw	They saw.

[...]

A.Fill in the blanks with the past tense of these verbs in parentheses:

1.He(say) he was sick. 2.I.....(see) him yesterday.3. He.....(do) his lessons on the bus.

[...]

Fonte: Dixson (1968, p.70-71)

Nessa perspectiva, o lugar da gramática ficava bem definido, pois acreditava-se que o conhecimento das regras da língua era suficiente para a leitura e produção de textos. O professor estava consciente do papel da gramática e de como deveria ensiná-la.

Embora teoricamente a concepção de gramática tenha se alterado nos paradigmas que se seguiram à abordagem tradicional, ainda é muito frequente observar práticas pedagógicas atuais apoiadas nesse modelo.

A gramática na abordagem estrutural

A mudança de paradigma colocou o conhecimento das estruturas gramaticais numa posição ainda mais privilegiada. Na abordagem estrutural, de base behaviorista, nos anos sessenta e setenta, a gramática teve um papel

central como norteadora do *syllabus*. Era ensinada de forma indutiva, isto é, o aluno aprendia uma sequência de *patterns* cuja ordenação não levava em conta o *uso* da língua. Diferentemente da abordagem tradicional, na qual o ensino da gramática tinha como ponto de partida a apresentação de regras, seguidas de sua aplicação, na abordagem estrutural não eram ensinadas regras gramaticais, pois elas deveriam ser inferidas a partir das estruturas apresentadas e treinadas com os alunos, por meio de diferentes tipos de *drills*.

Dentre os autores de materiais didáticos mais famosos da época, podemos citar Lado e Fries (1958), cujas obras *English pattern practices* (1958) e *English sentence patterns* (1958) foram amplamente adotadas para o ensino de língua inglesa nessa abordagem.

Seguem alguns exemplos de exercícios estruturais utilizados nessa abordagem.

➤ **Repetition drill:**

Repeat the sentences below:

I drink milk in the morning

He drinks milk in the morning.

We drink milk in the morning.

She drinks milk in the morning.

Nos exercícios de repetição, o aluno era apresentado a uma estrutura da língua e, após muito treino oral, acreditava-se que o aprendiz seria capaz de perceber que, como no exemplo acima, no presente simples havia um –s na terceira pessoa do singular. Como dito anteriormente, as regras eram inferidas pelos alunos com base nas estruturas que lhes eram apresentadas. O pressuposto de que o aluno aprenderia adquirindo novos hábitos estava subjacente a esse tipo de atividade mecânica, mas que, segundo os teóricos da época, auxiliavam na automatização das principais estruturas da língua.

➤ **Substitution drill**

Outro tipo de exercício gramatical muito utilizado era o exercício de substituição, ilustrado a seguir:

Substitute. Follow the model:

Peter likes oranges.
 bananas
 pears

Nesse tipo de atividade, o foco estava no ensino de partes da oração, fazendo as substituições incidirem em seus diferentes componentes: sujeito, objeto, elementos adverbiais, entre outros. No exemplo acima, o foco estava no complemento verbal.

➤ **Combination drill**

Combine the two sentences below:

I like milk.
I drink milk in the morning
I like to drink milk in the morning.

Na abordagem estrutural, diferentemente da anterior, a modalidade oral da língua era muito valorizada, e, por essa razão, alguns autores como Lado e Fries (1958) inseriam marcas da entonação nas estruturas apresentadas aos alunos, como na figura 1:

Figura 1: exercício estrutural com curva de entonação

Lesson I

1. Statements, questions, and answers with IS, ARE, AM (forms of BE).
2. Plural contrasted with singular.

1. Statements, questions, and answers with IS, ARE, AM (forms of BE).

Practice 1. Chart I. This Practice introduces the chart.
Classwork: Open Chart I. Chart I is at the back of the book. Close the book. The chart is now at the right of the book. Repeat the statements after the teacher. Associate the statements with the pictures on the chart.
Homework: Open Chart I. Read three examples. Cover the sentences. Continue the Practice. Uncover the sentences. Compare your sentences with the book.

1. It's a comb.	[its ə kɒm]
2. It's a watch.	[its ə wɑtʃ]
3. It's a key.	[its ə ki]
4. It's a pencil.	[its ə pɛnsəl]
5. It's a toothbrush.	[its ə tu:θbrʌʃ]
6. It's a fork.	[its ə fɔ:k]
7. It's an apple.	[its ən ɛpl]
8. It's an iron.	[its ən aɪrən]
9. It's an umbrella.	[its ən ʌmbrələ]
10. It's a knife.	[its ə naɪf]
11. It's a spoon.	[its ə spu:n]
12. It's a hairbrush.	[its ə hɛrbrʌʃ]

Practice 2. Chart I. A conversation Practice.
Classwork: Use Chart I as in Practice 1. Student A asks the question. Student B answers the question, etc. Imitate the intonation of the teacher.

INSTRUCTIONS TO THE TEACHER: The teacher should give at least three examples for each Practice. In giving the examples the teacher gives both the teacher's and the student's part, reading from left to right across the page, but indicates with words or gestures which part is for the teacher and which is for the student. Homework is to be assigned at the discretion of the teacher.

1

Fonte:Lado and Fries (1958)

É importante apontar que a gramática ocupou um lugar privilegiado na abordagem estrutural, pois acreditava-se que o domínio das estruturas

básicas seria suficiente para que o aluno produzisse e entendesse textos, o que constitui-se num grande equívoco.

A gramática na abordagem comunicativa

O paradigma comunicativo, introduzido na década de oitenta por Widdowson (1978), Littlewood (1981), entre outros, baseava-se no conceito de competência comunicativa tal como descrito no quadro 2:

Quadro 2 - Elementos da competência comunicativa

Competência gramatical: conhecimento de regras e estruturas da língua.

Competência discursiva: relacionada à coesão e à coerência.

Competência estratégica: estratégias de enfrentamento para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras ou do vocabulário.

Competência sociolinguística: uso apropriado da língua nos diferentes contextos sociais.

Fonte: Canale (1983)

Apesar da competência gramatical estar relacionada entre os conhecimentos necessários para o ensino *do uso da* língua, no período inicial da abordagem comunicativa, no início da década de oitenta, a gramática não foi muito valorizada e os manuais didáticos limitavam-se a apresentar situações de uso da língua, sem grande ênfase na aprendizagem das estruturas linguísticas.

Algumas **funções comunicativas** selecionadas como mais frequentes apresentavam-se como eixo organizativo do currículo: apresentar, cumprimentar, etc. A gramática ficava condicionada às funções a serem apresentadas, conforme ilustrado no Quadro 3:

Quadro 3- Conteúdo de uma unidade da proposta comunicativa

Conteúdo funcional: apresentar pessoas (perguntar nome e responder)

Conteúdo gramatical: to be

Possíveis realizações do conteúdo: Peter, this is Mr Brown.
How do you do?

Fonte: São Paulo (1991)

Um exemplo da atividade exercitando as funções “*offering, accepting, refusing*” é apresentado na figura 2:

Figura 2: Funções “offering, accepting, refusing”

9.9 Listen to the dialogue on cassette. In some of the sentences the speaker is *offering*, in other sentences the speaker is *accepting* or *refusing*. In other sentences the speaker is doing none of these. Indicate in the table which the speaker is doing.

	Offering	Accepting	Refusing	Other
(a) Have another sandwich, Mary.				
(b) No, thank you, Mrs Bell.				
(c) I've had two.				
(d) Would you like another?				
(e) Thank you.				
(f) No, thanks, Sally.				
(g) I'm so sorry.				
(h) Oh, that's all right.				
(i) Give me another cup of tea, will you, Sally?				
(j) Would anyone else like some?				
(k) I'm afraid we can't offer you any more tea.				

9.10 **Language summary**

	1	2	3
	Offering	Accepting	Refusing
Offering	Would you care for another piece of cake?	Would you like a cup of coffee?	Tea?/Cup of tea?
Accepting	Yes, please. I'd love some.	Yes, please.	Thanks.
Refusing	That's very kind of you, but I couldn't possibly manage any more.	No, thank you.	No, thanks.

WOULD YOU CARE FOR ANOTHER PIECE OF CAKE?
THAT'S VERY KIND OF YOU, BUT I COULDN'T POSSIBLY MANAGE ANY MORE.

Fonte: Boardman; Giuliomaria (1982, p.88)

Vale ressaltar nessa abordagem a preocupação com o componente sociolinguístico, observada no *language summary*, no qual são oferecidas três alternativas gramaticais para a realização das funções selecionadas: a formal, a padrão e a coloquial, com ícones vestidos de acordo com o nível de linguagem que se quer apresentar.

Ainda com foco no uso, a gramática recupera sua importância na fase mais avançada da abordagem comunicativa, na década de 90, que, de certa forma ainda vigora até os dias atuais em vários contextos, pois se percebeu que, sem o seu domínio, o aprendiz não teria qualquer apoio para seu desempenho nas diferentes situações de uso da língua. Essa valorização da gramática fica evidente nos materiais didáticos comunicativos mais recentes, nos quais são introduzidas seções focalizando o ensino específico de regras gramaticais e exercícios para verificação da aprendizagem das mesmas, como é o caso de *Hotline* (1991):

Figura 3: Apresentação do passado do verbo *to be*

5 How do you say these expressions in your language?

Did you have a good weekend?

It was great. _____

We had a good laugh. _____

That's strange. _____

Oh, very funny. _____

I didn't want to. _____

She's only kidding. _____

I'm fed up with ... _____

It's for kids. _____

He fancies Sue. _____

It's funny because ... _____

The past tense of 'to be'

BUILD UP

1 a Use the words to complete this table.

were were not was wasn't weren't was not

I	.....	ill	yesterday.
He	.....	busy	last week.
She	.....	fed up	on Sunday.
It	.....	
You	.....	
We	.....	
They	.....	

b Put the words in the correct order to make a statement and a question.

	statement	question
he ill was		
busy you were		

c Now complete this rule with these two words.

verb subject

To make past tense questions with 'to be' we put the in front of the

6 a Work in groups of four. Each person takes one of the parts.

b Read the dialogue.

FOLLOW UP

7 Complete Kamala's diary.

Saturday

I _____ in the shop in _____ morning. Sue helped me.

We _____ very busy _____ the afternoon, so Sue and I _____ her bedroom. We _____ a good laugh.

Sunday

I got _____ late and did _____ homework. After lunch Sue _____ We went to the _____ centre and we _____ badminton.

Monday

I went to _____ with Sue. We met _____ and Casey at the _____ stop. Casey played football _____ the leisure centre at the _____. Terry _____ do anything. He _____ in bed all morning and _____ television in the afternoon. Sue _____ him and Terry was angry. _____ said he was _____ up with the leisure centre. When _____ arrived at school, _____ walked away. I think he _____ Sue, but she teases him _____ the time. It's funny, because she likes him _____.

Fonte: Hutchinson (1991)

A gramática na abordagem de letramentos múltiplos

Na abordagem atual, na qual se baseia a proposta estadual paulista para o ensino de LEM (2008), mais voltada para os letramentos múltiplos, o ensino da gramática está relacionado com os gêneros textuais.

Nosso objetivo não é discutir o conceito de letramento, amplamente estudado em nosso contexto por autores como Rojo (2009), Kleiman (2004, 2008), Soares (2000, 2003), Mortatti, (2003), Tfouni, (1995), entre outros. É importante, no entanto, apresentar o conceito de letramento para Kern que o define como “o uso de práticas - socialmente, historicamente e culturalmente construídas - de criação e interpretação do significado por meio de textos”³ (KERN, 2000, p.16).

Segundo Kern, principal teórico da nova proposta de LEM para o estado de São Paulo, a abordagem comunicativa e a voltada para o letramento são complementares. Para esse teórico, o ensino da interação verbal face a face e o desenvolvimento da competência discursiva (não apenas habilidades de leitura e escrita, mas de interpretar e de avaliar criticamente os textos) são interdependentes.

Kern (2000, p.7) expressa suas preocupações sobre a relação forma/significado⁴ no excerto a seguir:

Durante a era audiolingual, o ensino passou por um período de foco na forma às custas do significado. Seguiu-se um período ‘comunicativo’ de foco no significado às custas da forma. Como poderíamos conseguir uma perspectiva balanceada para a forma e o significado e como poderíamos conseguir que os aprendizes relacionem os dois? (Tradução nossa)

³Literacy is the use of socially, historically, and culturally situated practices of creating and interpreting meaning through texts. (KERN , 2000, p.16)

⁴During the audiolingual era language teaching went through a period of focus on form at the expense of meaning. This was followed by a ‘communicative’ period of focus on meaning at the expense of form. How might we achieve a balanced perspective on form and meaning and how might we get learners to attend to the *relationship* between the two? (KERN,2000, p.7)

Ao criticar o conceito de gramática da abordagem estrutural, Kern coloca claramente sua concepção de gramática, quando afirma que a estrutura de uma oração é influenciada pelas estruturas textuais mais amplas nas quais está inserida, concordando com Halliday e Hasan (1976), que “textos e não orações, devem ser a unidade básica da análise linguística” (KERN, 2000, p.19)

O quadro abaixo, adaptado de Kern (2000), apresenta uma síntese das propostas de LEM:

QUADRO 4 - Propostas de LEM

ORIENTAÇÃO DE ÊNFASE ESTRUTURALISTA	ORIENTAÇÃO DE ÊNFASE COMUNICATIVA	ORIENTAÇÃO DE ÊNFASE NO LETRAMENTO
Sistema linguístico -Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos -Padrões prescritivos com base na linguagem verbal escrita	-Fazer -Língua em uso -Funções comunicativas -Ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos -Padrões de comunicabilidade com base na oralidade	-Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar -Relações entre forma e uso -Ampliação do repertório de práticas de leitura com base na relações entre leitura e escrita -Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)

Fonte: Traduzido e adaptado de Kern (2000, p.304)

A orientação atual pressupõe uma alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização (p.43)

Segue um exemplo do conteúdo de uma unidade do 5º ano do Ensino Fundamental da nova proposta curricular para o estado de São Paulo (2008, p.45)

QUADRO 5: Conteúdo para o primeiro bimestre do 5º ano

Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas

1º bimestre

Primeiros contatos

- Cumprimentos e despedidas
- Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone.
- Números em língua inglesa

Gêneros para leitura e escrita

- Fichas de cadastro e formulários
(identificação de dados)

Produção: cartão de identificação escola

Fonte: São Paulo (2008, p.45)

Nas atividades propostas para o 5º ano não são apresentadas estruturas gramaticais, mas apenas estruturas com nomes e números.

Já nas séries mais adiantadas, a apresentação da gramática está atrelada às necessidades dos gêneros textuais selecionados. Veja-se, por exemplo, os conteúdos propostos para o segundo bimestre da 6ª série/ 7º ano do Ensino Fundamental (2008, p.46)

QUADRO 6: Conteúdo do 2º bimestre da 6ª série/7ºano

A língua inglesa e os esportes

- Denominação das diferentes modalidades de esportes
- reconhecimento de palavras inglesas ou de origem inglesa usadas em língua materna em diferentes modalidades esportivas
- Relação entre modalidades esportivas e atividades praticadas pelos atletas (ações)
- Tempo verbal: presente contínuo e presente simples
- Verbo modal *can* (para expressar habilidades)
- Denominação de países e nacionalidades

Gêneros para leitura e escrita

- Leitura de descrições de modalidades esportivas presentes em suportes como o jornal e sítios da internet

Produção:


- Cartão de identificação de um esportista ou de um esporte.

Fonte: São Paulo (2008,p.46)




Vejamos agora como esse conteúdo é desenvolvido:

Figura 4 -Can you play sports?

Inglês - 6ª série/7º ano - Volume 2

 SITUATED LEARNING 3
CAN YOU PLAY SPORTS?

1. Study the texts below. What do these people have in common?

 Full name: Diogo André Silvestre da Silva City/Country: São Sebastião (SP), Brazil Birth: 04/07/1982 Weight: 68 kg Height: 1.78 m Sport: Taekwondo	 Full name: Jade Fernandes Barbosa City/Country: Rio de Janeiro (RJ), Brazil Birth: 07/01/1991 Weight: 43 kg Height: 1.51 m Sport: Artistic gymnastics	 Full name: César Augusto Cielo Filho City/Country: Santa Bárbara D'Oeste (SP), Brazil Birth: 01/10/1987 Weight: 83 kg Height: 1.95 m Sport: Swimming
---	--	--

16

Fonte: Caderno do aluno, 6ª série/7º ano, Vol.2

A atividade proposta no caderno do Caderno do aluno da 6ª série/ 7º ano, volume 2 (p.20) ilustra a forma como a gramática é exercitada. Primeiramente são apresentadas ao aluno várias fichas com nomes de desportistas famosos, conforme a figura 4, seguidas de uma atividade para exercitar o uso do modal *can*.

Na seção “*focus on language*”, o aluno é solicitado a identificar algumas informações contidas no quadro reproduzido a seguir, usando o modal *can* para expressar habilidades:

3. Study the chart with the activities the students can (V) or can't (X) do.

	sing	dance	play a musical instrument	speak Spanish
Vanessa	V	V	X	X
Zac	V	X	V	X
Justin	X	X	V	V

Now complete the sentences with *can* ou *can't*

- Vanessa _____ sing and dance, but she _____ speak Spanish.
- Zac and Justin _____ dance.
- Zac _____ speak Spanish , but he _____ play a musical instrument.
- Justin _____ play a musical instrument, but he _____ dance.
- Both Vanessa and Zac _____ sing.

Vale a pena apontar, no exercício acima, que a atividade elaborada para exercitar a estrutura gramatical necessária para um dos conteúdos da lição 3 (verbo modal *can* para expressar habilidades), embora contextualizada, só exige que o aluno complete com *can* ou *can't*, facilitando bastante sua tarefa.

Consideramos que a gramática retoma um lugar importante na abordagem de letramentos múltiplos, no entanto, na nossa proposta curricular para LEM (2008) para o estado de São Paulo, ela é apresentada de forma

bastante superficial, talvez levando em conta o pouco conhecimento de língua inglesa dos alunos no contexto brasileiro.

Considerações finais

Comparando-se os diferentes paradigmas, é possível verificar que, na abordagem atual, voltada para os letramentos múltiplos, a gramática ocupa um lugar importante, recuperando sua dimensão textual, na medida em que ela é apresentada sempre de forma contextualizada, cumprindo seu papel na produção e recepção textual de diferentes gêneros. Entender como os diferentes níveis linguísticos operam é fundamental para que os alunos estabeleçam as relações entre forma e uso.

Consideramos que a reflexão sobre os diferentes lugares que a gramática tem ocupado nas várias abordagens é um saber importante a ser incorporado no processo de formação do professor de inglês, não apenas para que ele adquira uma perspectiva histórica sobre o assunto, mas também para que possa atuar de forma mais consciente no ensino desse importante componente linguístico.

Referências

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Language and communication*. London: Longman, 1983, p. 2-27.

BOARDMAN, R.; GIULIOMARIA, S.D. *Springboard I-English through communication*, Students' book. Oxford: Oxford University Press, 1982.

BORBA, F.S. (org.) *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

DIXSON, R.J. *Complete course in English*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1968.

HUTCHINSON, T. *Hotline – elementary*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LADO, R.; FRIES, C.C. *English sentence patterns*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1958.

LADO, R.; FRIES, C.C. *English pattern practices*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1958.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira moderna: Inglês - 1º. Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. SP: Parábola Editorial, 2009

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.