

## ANÁLISE COMPARADA DE ABORDAGENS DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GREGO DO NOVO TESTAMENTO

### COMPARED ANALYSIS OF DIDACTIC BOOK APPROACHES FOR NEW TESTAMENT GREEK TEACHING AND LEARNING

José Roberto Alves Barbosa<sup>1</sup>

#### RESUMO

O livro didático exerce papel fundamental no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente nos casos em que serve como plano de ensino da língua. Por esse motivo, faz-se necessário analisar a abordagem dos livros didáticos disponibilizados, a fim de orientar os currículos das disciplinas de línguas. Objetivamos, com este artigo, analisar dois livros didáticos, amplamente usados no Brasil, para o ensino do grego neotestamentário. Esse grego, também conhecido como koiné, tem sido objeto de interesse de estudantes de teologia, a fim de lerem o texto bíblico na língua original. Para essa análise, nos fundamentamos, primordialmente, em Brown e Lee (2015) e Richards e Rodgers (2016), identificando as características principais das abordagens e métodos para o ensino de línguas. Ao final, concluímos que os materiais didáticos enfocam prioritariamente textos e/ou gramática, com abordagens diferenciadas no desenvolvimento das lições.

**Palavras-chave:** Abordagem e método. Material Didático. Grego Neotestamentário.

#### ABSTRACT

Didactic books have an important role for language teaching and learning, particularly when they are assumed as language teaching plan. For this reason, it is necessary to analyze didactic books approach, considering that they can be used to conduct language teaching. We intend, with this work, to analyze two widely used didactic book for learning and teaching of New Testament Greek – Koine Greek - adopted in some theological courses in Brazil, aiming at reading biblical text in its original language. This analysis is based on Brown and Lee (2015), and Richards and Rodgers (2016) to identify approaches and methods main features for language teaching. We have concluded that both didactic books emphasize textual translation and grammar, with different approaches in lesson development.

**Keywords:** Approach and method. Didactic material. New Testament Greek.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor e pesquisador da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no Departamento de Linguagens e Ciências Humanas - (DLCH), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN) e no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UERN/Mossoró. Mossoró/RN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4287-0528>. E-mail: [jose.barbosa@ufersa.edu.br](mailto:jose.barbosa@ufersa.edu.br)

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um *smartphone* na mão e muitos textos/imagens na cabeça. Assim é o cotidiano das novas gerações de estudantes que estão no Ensino Fundamental de nossas escolas. São jovens nativos digitais, extremamente familiarizados com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e que compartilham informações e entretenimento através da internet. Esses jovens, independentemente da classe social, são capazes de adquirir habilidades digitais, em diferentes níveis de inserção, antes mesmo do letramento alfabético de que tratam Soares (1998) e Kleimam (2005, 2008). O grego do Novo Testamento tem sido estudado em vários contextos institucionais, especialmente em seminários teológicos. A tradição de ensinar-aprender essa língua, em virtude da sua abordagem, pode dificultar o processo de aprendizagem. Objetivamos, com este artigo, comparar a abordagem de dois livros didáticos, amplamente utilizados em cursos dessa natureza. A pergunta-problema é: quais são as abordagens de ensinar-aprender grego predominantes nesses dois livros didáticos? A comparação dessa abordagem favorecerá não apenas a identificação dos enfoques dos livros, mas também a compreensão de professores e alunos de línguas, a respeito das diferentes maneiras de perceber a natureza da língua, bem como o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito.

Esse artigo se fundamenta nas concepções de abordagem de Brown e Lee (2015), bem como a de Richards e Rodgers (2016), os quais preconizam categorias específicas para sua identificação. Para tanto, destacaremos as principais abordagens utilizadas em materiais didáticos de ensino-aprendizagem de línguas: Gramática e Tradução, Audiolingual e Comunicativa. Cada uma dessas abordagens apresenta aspectos específicos, que resultam em maior ou menor possibilidade de domínio da língua, ou em alguns casos, de conhecimento sobre a língua. Os livros didáticos a serem analisados são: *Fundamentos do Grego Bíblico*, de William D. Mounce, traduzido para português, publicado em 2009 pela Editora Vida; e *Aprenda o Grego do Novo Testamento*, de John H. Dobson, traduzido para o português e publicado em 1994, pela CPAD.

Na primeira parte do artigo, trataremos dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, com destaque para o conceito de abordagem, destacando algumas principais: gramatical, audiolingual e comunicativa, bem como

sua relação com o material didático. Em seguida, trataremos sobre as origens da língua grega, e sua difusão e relevância no contexto eclesiástico. Na segunda parte, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, em seguida, analisaremos e compararemos as abordagens nesses dois livros didáticos, com ênfase na concepção de linguagem e de ensinar-aprender línguas.

## **2 ABORDAGENS DE ENSINAR-APRENDER LÍNGUAS**

Durante muito tempo e até mesmo na atualidade, profissionais da educação e professores tentam desenvolver e aperfeiçoar técnicas buscando sempre a melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira a depender do propósito e do contexto no qual está inserido. Segundo Oliveira (2014, p. 66), as aulas de cada professor “são a concretização de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos que estabelecem o que será ensinado, como e porque será ensinado”. Essas diferentes formas de buscar um ensino-aprendizagem de línguas eficaz são baseadas em teorias conhecidas na atualidade como abordagens.

Nesse sentido, Richards e Rodgers concordam que uma abordagem “referem-se a teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas que servem como fonte de práticas e princípios no ensino das línguas” (2016, p. 22). Corroborando com essa ideia, Harmer (2007) compreende que uma abordagem descreve como a língua(gem) é usada e como as partes constituintes se interligam. Além do mais, essas teorias são responsáveis por oferecer um modelo de competência linguística, descrever como as pessoas adquirem seu conhecimento da língua e fazer afirmações sobre as condições que promoverão uma aprendizagem de línguas bem-sucedida. Ainda nessa perspectiva e discutindo esse conceito, Almeida Filho (1993 p. 13) salienta que

A abordagem é uma filosofia do trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Dessa maneira, entendemos que essas teorias sustentam os modos de ensinar, aprender e o agir docente, a fim de colaborar e auxiliar no cumprimento dos

objetivos traçados, a depender do aluno e do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem de línguas está imerso. Sendo assim, as abordagens são os princípios pedagógico, nos quais o professor se baseia para direcionar a aprendizagem de uma nova língua. Por isso, de acordo com Richards e Rodgers (1999), as abordagens possuem determinadas características e todas são formadas por uma teoria de língua e por uma teoria de aprendizagem.

Essas repercutem em determinados métodos, que, para Harmer (2007) é a realização prática de uma abordagem. Enquanto isso, Brown (2000) caracteriza o método como um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para realizar objetivos linguísticos, que são quase sempre considerados como sendo amplamente aplicáveis a uma variedade de públicos em uma variedade de contextos. Sendo assim, cada método desenvolvido ao longo do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira está, em conformidade com Richards e Rodgers (1999), baseado em uma abordagem, bem como em sua teoria de língua e de aprendizagem.

Ademais, o papel do professor e do aluno, o plano de curso, os materiais didáticos, as técnicas, comportamentos e os procedimentos realizados em cada aula são distintos e podem variar de acordo com cada método. No tocante à criação de novos métodos e abordagens ao longo da história, Richards e Rodgers (1999, p. 1) apontam que esse surgimento

[...] reflete o reconhecimento de mudanças no tipo de necessidade dos aprendizes, como avançar para a proficiência oral em vez de compreender a leitura como o objetivo do estudo da língua; elas também refletiram mudanças nas teorias da natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas.

Nessa lógica, entendemos que conforme o tempo foi passando, novos caminhos foram sendo criados para ensinar línguas com o objetivo de suprir as necessidades de cada aprendiz. Assim sendo, apresentaremos a seguir algumas das abordagens desenvolvidas no decorrer dos anos. É importante lembrar que todas são teorias válidas, uma vez que, foram desenvolvidas em épocas diferentes e com objetivos distintos e ainda são, de todo modo, utilizadas na atualidade.

## **2.1 Abordagem gramatical**

Uma das primeiras abordagens criadas para o ensino de línguas foi, certamente, a abordagem gramatical. Nela, segundo Silveira (1999), a língua escrita literária é tida como mais importante que a língua falada e, a aprendizagem é vista como um esforço intelectual, no qual o aprendiz é levado a memorizar as regras da língua, a fim de ser capaz de realizar exercícios de tradução. Além disso, nessa abordagem, “atribui-se um grande valor aos elementos morfológicos (flexões de palavras), daí a ênfase na nomenclatura e no estudo de classes gramaticais” (SILVEIRA, 1999, p. 57). Então, compreendemos que, na abordagem tradicional, a gramática possui um lugar privilegiado, seguida da leitura e da escrita.

Um dos primeiros métodos a seguir essa abordagem é o método de gramática e tradução. De acordo com Brown (2000, p. 18), tal método era antes conhecido como o “método clássico”, utilizado para o ensino de latim e que, posteriormente, passou a ser a base para o ensino de demais línguas. Esse possuía o “foco em regras gramaticais, memorização de vocabulário, e de várias declinações e conjugações, traduções de textos, fazendo exercícios escritos” (BROWN, 2000, p. 18). Além do mais, o método de gramática e tradução, como passou a ser chamado o método clássico, “era utilizado com o propósito de ajudar os estudantes a ler e apreciar a literatura das línguas estrangeiras” (LARSEN-FREEMAN, 2013, p. 11).

Nesse sentido, a referida autora ainda ressalta que a gramática era abordada de forma dedutiva e muitos acreditavam que ao estudar a literatura e as regras da língua estrangeira, o aprendiz daria mais atenção à sua língua materna, sendo capaz de aprender a escrever e falar melhor. Dentre os procedimentos, Harmer (2007), destaca que, nesse método, os alunos recebem explicações sobre um determinado ponto gramatical e depois observam sentenças que exemplificam melhor esses pontos. Em seguida, essas sentenças são traduzidas da língua-alvo para a língua materna dos alunos e, posteriormente, é repetido o processo para que eles consigam internalizar todas as regras.

Ainda nesse método, conforme aponta Oliveira (2014) a tradução tem um papel importante, mas apresenta algumas implicações pedagógicas, dentre elas, a falta de espaço para se praticar a oralidade devido ao uso contínuo da língua materna em sala de aula. Nessa lógica, as abordagens de compreensão e produção oral são (quase) nunca enfatizadas. Além disso, em uma aula utilizando-se do método de gramática e tradução, é necessário que os alunos sejam falantes da mesma língua

materna, uma vez que, ficaria mais complicado para o professor ter o domínio de todas as línguas faladas pelos aprendizes.

Em suma, a abordagem gramatical e o método de gramática e tradução encontram-se intimamente interligados, por possuírem características similares, e são exemplos dos primeiros meios que surgiram para ensinar e aprender línguas estrangeiras. Dessa forma, eles representam a maneira tradicional de aquisição de línguas, cujo foco principal era nas regras e não no desenvolvimento contextualizado da comunicação.

## **2.2 Abordagem estrutural/audiolingual**

Outra abordagem desenvolvida para dar suporte ao ensino-aprendizagem de línguas foi a abordagem estrutural. Na abordagem estrutural, de acordo com Silveira (1999), a língua oral deve ter prioridade sobre a língua escrita. Todavia, o processo de ensino aprendizagem se dá por meio da repetição e treinamento das estruturas gramaticais e o significado não é levado em conta. Já a aprendizagem de uma língua é, segundo a mesma autora, “aprender hábitos e [...] cabe ao aprendiz imitar os modelos oferecidos pelo professor, submeter-se às práticas de repetição, reagir automaticamente sem perder tempo com qualquer tipo de reflexão.” (SILVEIRA, 1999, p. 61-62).

Sendo assim, o foco da abordagem é a imitação e não a compreensão real das mensagens na língua alvo. Além disso, essa abordagem segue uma visão estrutural em que “[...] a linguagem é um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de significado. O alvo da aprendizagem de línguas é visto como o domínio dos elementos deste sistema” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 23). Dito isso, compreendemos que a visão de língua dessa abordagem é a de um sistema estruturado, que deve ser decifrado para ser utilizado posteriormente.

Um dos métodos de ensino de línguas mais conhecidos baseado na abordagem estrutural é o Audiolingual, pautado também na teoria de aprendizagem behaviorista, que, segundo Silveira (1999), foi criada por Skinner e argumenta que o ser humano é capaz de aprender através de condicionamentos. Isso porque, no Behaviorismo “o aprendiz reage aos estímulos fornecidos e reforça a aprendizagem,

realizando, desta forma, o esquema S-R-R, (*stimulus - response - reinforcement* = estímulo, resposta e reforço” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 54).

Sendo assim, a junção dos princípios de cada uma dessas teorias resultou no que conhecemos hoje como Método Audiolingual, criado na época da Segunda Guerra Mundial e que, por esse motivo, tornou-se conhecido como “método do exército” (BROWN, 2000, p. 23). No Método Audiolingual, os “padrões estruturais são ensinados usando exercícios repetitivos, o vocabulário é estritamente limitado e aprendido sem contexto e muito pouco uso da língua materna é permitido pelo professor na sala de aula”. (BROWN, 2000, p. 23).

### 2.3 Abordagem comunicativa

Dentre as abordagens de ensino de línguas a abordagem comunicativa, é certamente, uma das mais recentes. Esta, vê a língua “como uma atividade destinada à realização das interações sociais” (SILVEIRA, 1999, p. 75) e a aprendizagem como “um processo ativo que se dá pela interação de processos cognitivos e sociais.” (SILVEIRA, 1999, p. 76). Dessa forma, de acordo com Richards e Rodgers (1999, p. 66), a abordagem comunicativa tem o intuito de

- a) fazer a competência comunicativa ser o objetivo do ensino de línguas e b) desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades linguísticas que reconhecem a interdependência entre linguagem e comunicação.

Nesse direcionamento, a abordagem comunicativa baseia-se no fato de fazer a comunicação ser a finalidade primordial do ensino de línguas. Nesse sentido, o aluno desenvolveria, durante o processo de ensinar e aprender, uma competência comunicativa que, segundo Almeida Filho (1993), envolve muitos aspectos que devem ser levado em consideração quando se trata de ensino de línguas estrangeiras, dentre eles, aspectos linguísticos, socioculturais e estéticos, metalinguísticos, estratégicos, além de conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação.

Em função de tentar desenvolver todos esses aspectos relativos à competência comunicativa, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio da abordagem comunicativa não vai mais focar somente em uma determinada habilidade como foi apresentado nas abordagens anteriormente



descritas, mas será pautado em fazer com que o aprendiz seja capaz de comunicar-se na língua-alvo em diferentes situações comunicativas de uso real dessa língua. Dessa maneira, todos os componentes da língua deverão ter espaço na sala de aula, dado que, todos são relevantes quando se trata de aprender efetivamente a se comunicar.

A partir dessa abordagem, o objetivo é “desenvolver a habilidade de usar o sistema linguístico efetivamente e apropriadamente” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 67). Os métodos fundamentados nessa abordagem comunicativa se caracterizam por enfatizar a teoria interacional, o construtivismo, o ensino por meio dos gêneros textuais. (RICHARDS; RODGERS, 2016). Isso porque a abordagem comunicativa, é o “[...] resultado de reflexões e de questionamentos acerca da maneira como as línguas vinham sendo ensinadas nas décadas de 1960 e 1970.” (OLIVEIRA, 2014, p.147).

O enfoque, no contexto da abordagem comunicativa, se encontra no uso da língua, considerando seus diversos contextos sociais. Mesmo quando se trata de leitura, inclusive de uma língua antiga, a ênfase é posta na autenticidade do texto. Richards e Rodgers (2016) ressaltam a importância do material ser autêntico, ou seja, que tem relação com o real, que não seja apenas adaptações, ou mesmo textos como pretextos para o ensino da gramática ou de estruturas linguísticas. Para esse fim, faz-se necessário considerar que o aprendiz tenha contato, desde o início do processo de ensino, com a língua e não apenas com informações a respeito da língua.

A seguir, discorreremos a respeito do livro didático, enquanto recurso para o ensino-aprendizagem de línguas.

### **3 O LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Quando se trata de aprender uma nova língua, muitos fatores são levados em consideração, dentre eles, a idade, estilo e diferenças individuais de cada aprendiz, bem como, o nível de proficiência, a motivação e a relação professor-aluno (HARMER, 2007). Ademais, Brown (2000) acrescenta o contexto, fatores referentes à personalidade e também primeira língua do aprendiz. Além de tudo isso, o material didático é um dos elementos que também acaba influenciando nesse processo.



Sendo assim, para iniciarmos as discussões sobre o material didático de ensinar línguas é necessário entender o seu conceito, para que ele serve e em qual contexto é utilizado. Segundo Vilaça (2009), ainda há uma certa carência em relação à definição de material didático nas pesquisas realizadas sobre o tema. Entretanto, em relação ao ensino de línguas, Tomlinson (2004, p. xi) descreve o material didático como “qualquer coisa que é utilizada para ensinar línguas aos alunos”. Ainda dentro dessa definição, o autor destaca que, esse material pode ser

[...] um livro didático, uma pasta de trabalho, um videocassete, um CD-Rom, um vídeo, um folheto fotocopiado, um jornal, um parágrafo escrito em um quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua que está sendo aprendida. (TOMLINSON, 2004, p. xi).

Partindo dessa perspectiva, consideramos a existência de vários tipos de materiais que são utilizados com o intuito de ensinar, podendo, dessa maneira, serem considerados como didáticos. Dentre eles, destacamos os dicionários, as sequências didáticas (SD) e os materiais que foram desenvolvidos a partir das mudanças trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). De modo que uma SD é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ *et al.*, 2010, p. 82).

A partir dessa abordagem, o aluno deverá conhecer e produzir um determinado gênero por meio de módulos até chegar a um resultado. Já as TICs ajudaram a inserir novos letramentos no ambiente de sala de aula como livros digitais, jogos e muitos outros recursos que podem ser obtidos através de ferramentas ou aplicativos. Portanto, Vilaça (2009, p. 07) acredita que esses “materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa”. Logo, há a necessidade de se escolher muito bem o material para que esse objetivo seja alcançado.

Todavia, apesar de existirem muitos instrumentos que podem servir de apoio ao professor (de línguas), os livros didáticos (LD) são, conforme aponta Vilaça (2009, p. 05) “vistos – ou pelo menos indiretamente tratados - como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo.” Nesse sentido, percebemos que o LD é considerado um dos materiais indispensáveis em sala de aula. Por isso mesmo exerce um papel importante nas

salas de aula, e mais propriamente o LD que acaba sendo o instrumento pedagógico de apoio ao professor mais utilizado para ensinar.

O LD se tornou, nesse contexto, parte constitutiva da cultura de ensinar-aprender, não apenas línguas, mas em qualquer disciplina. Choppin (2004, p. 557) ressalta que o LD “modifica a realidade para educar as novas gerações”. Além de ser, na maioria das vezes, o único instrumento que o professor dispõe para ministrar suas aulas e que os alunos utilizam como fonte de pesquisa, (FRISON *et al.*, 2009), dado que, na realidade que vivemos, podemos supor que muitos são os fatores que contribuem para que o LD seja visto dessa maneira.

Sobre a utilização de LDs, Oliveira e Paiva (2009) justifica que, com vistas às práticas sociais letradas e práticas educacionais, para que essas fossem divulgadas, fez-se necessários algumas mudanças. Segundo a autora, materiais como a pedra, o barro, cascas de árvores, folhas de palmeira, ossos, conchas, tecidos, papiro e pergaminho são exemplos de instrumentos utilizados pelos seres humanos para registrar suas histórias de vida. No entanto, a ferramenta que mais auxiliou e auxilia o homem até hoje neste processo é, sem dúvidas, o papel. Este é a base principal dos vários materiais didáticos que são desenvolvidos atualmente para ensinar e aprender (línguas).

Por este viés, conforme aponta Oliveira e Paiva (2009, p. 17), o primeiro livro desenvolvido “consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo”. Por isso, apresentava algumas dificuldades para a leitura. Além desse artefato, outros foram criados, que se aproximam do que atualmente conhecemos como LD. Esses “possuíam várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas (OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p. 18)”, ainda era muito grande e desconfortável para ler. Ainda assim, eram copiados à mão.

No que se refere a utilização dos LD para o ensino de línguas, o processo é ainda mais recente. No começo, os materiais eram pesados e de difícil mobilidade, além disso, eram escassos. Oliveira e Paiva (2009, p. 18) enfatiza que o ensino de línguas era baseado “em diálogos e ditados”. Ademais, só o professor possuía o livro fazendo com que os alunos fossem exigidos a copiar os textos e, pela escassez do material, a escolha do livro era baseada na disponibilidade e, sendo assim, não era possível que o professor escolhesse material pautado em uma determinada teoria.

Na medida em que o tempo passou e novos meios foram surgindo, o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras foi ganhando mais forma e novos

materiais foram desenvolvidos a partir de uma dada teoria. Dessa forma, “os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita” (OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p 19). Logo, percebemos que o material didático se alinhava à perspectiva do método de gramática e tradução.

Depois das gramáticas, surgiram materiais com o foco no uso de transcrições fonéticas, deixando um pouco de lado os exercícios de tradução. Em 1901, os primeiros materiais gravados foram desenvolvidos na Europa e, a partir deste acontecimento, começaram a surgir mais e mais materiais com foco na língua falada. No entanto, os instrumentos pedagógicos ainda não possuíam o objetivo de tornar os falantes comunicativamente competentes de acordo com suas necessidades, pois, em sua maioria, eram influenciados pelos princípios das primeiras abordagens criadas para ensinar línguas.

Por volta de 1970, “surge a preocupação com as necessidades dos aprendizes, inúmeros livros para propósitos especiais aparecerem nessa época” (OLIVEIRA E PAIVA, 2009, p. 39). Por conseguinte, percebemos que os materiais elaborados durante esse período já se aproximam um pouco mais dos inúmeros que conhecemos atualmente. Apesar disso, a autora enfatiza que, nos materiais desenvolvidos na década de 1970 havia um certo predomínio do foco nas estruturas gramaticais, embora que, as funções de linguagem e o conceito de variação linguística comecem a ganhar espaço.

Contudo, os primeiros livros baseados na abordagem comunicativa de ensino de línguas só surgem a partir do ano de 1977. Os LDs produzidos nessa época, contemplam variações linguísticas, utilizam entonação para produção de sentido das estruturas da língua e também fazem o uso de alguns materiais autênticos em sua composição. Com todos esses avanços em busca de um ensino-aprendizagem (de línguas) que pudesse atender às exigências e propósitos de um determinado público, no final da década de 1970 para o início da década de 1980.

A partir de então, começaram a surgir não só os LDs para auxiliar ao ensino de línguas, mas também materiais fotocopiáveis, livros para o professor e também para o aluno, livro de exercícios, CD de áudio, fita de áudio e DVD, além de *sites* com todo o material disponível na *internet*. A esse respeito, concordamos com Oliveira e Paiva (2009, p. 53) ao afirmar que, com os vários avanços que ocorreram ao longo do tempo,

o professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos, filiados a abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural e, em outro, a abordagem comunicativa, o que indica que dois conceitos de língua disputam a preferência dos professores - língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação.

Com isso, é possível afirmar que há uma grande variedade de recursos disponíveis que poderão subsidiar o trabalho docente, fornecendo o conjunto de elementos necessários para que os objetivos traçados por ele possam ser alcançados. E, apesar de não ser o único, temos noção e corroboramos com a ideia da autora ao afirmar que “o LD continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da educação básica” (DIAS; CRISTOVÃO, 2009, p. 199), por esse motivo, muitas das vezes, é o LD o responsável por definir o que irá ser trabalhado ao longo do ano letivo e por guiar o professor durante todo esse percurso.

A seguir, trataremos a respeito do Grego do Novo Testamento, bem como sua relevância, enquanto instituição linguística, na história.

#### **4 O GREGO DO NOVO TESTAMENTO: ASPECTOS CONTEXTUAIS**

O Grego do Novo Testamento remete à expansão colonizadora e imperialista de Alexandre Magno (336-323 a.C.). No mesmo período das conquistas desse governante helenista, se expandiu a cultura grega pelo Egito, por todo o Oriente Médio, pela Mesopotâmia, chegando até à Índia. Essa língua é comumente denominada de koiné, sendo uma espécie de língua comum ou franca para comunicação internacional, desde o século IV a.C.

A esse respeito, Ferguson (1973, p. 34) explica que era

[...] natural que, no século IV, a influência do ático se espalhasse e se sobrepusesse a outros dialetos; a adoção por Filipe da Macedônia fez com que Alexandre e os generais, que se tornaram seus sucessores, continuassem a empregá-lo. Estes reinos flutuantes exigiam uma linguagem comum e encontraram-na em um ático modificado. Os outros dialetos não se perderam por completo, foram absorvidos, e o jônio, especialmente, teve importância na formação da koiné.

No Oriente, essa variação da língua grega substituiu o aramaico, que era a língua administrativa e comercial do Império Persa Aquemênida (KOESTER, 2005). Na verdade, em virtude das conquistas do filho do rei Filipe II, o grego tomou o lugar de algumas línguas consideradas oficiais. No Egito, por exemplo, passou a ser utilizado, ao invés do egípcio. A esse respeito, Funari (2002) destaca que a principal característica do mundo helenístico era a convivência de vários povos com muitas línguas, governado por uma elite de origem macedônica, que consideravam a língua grega como um elemento de comunicação oficial e universal.

Nesse contexto, o helenismo se espalhou por cidades variadas que não tinham origem grega, diziam-se *helenizadas*. Levine (1999, p. 16, 17) explica que o “helenismo se refere à cultura milenar (grega no sentido mais amplo) dos períodos helenístico, romano e bizantino, enquanto helenização descreve o processo de adoção e adaptação desta cultura no nível local.” Em relação aos judeus da Palestina, esses também foram direcionados ao helenismo, principalmente a classe economicamente mais elevada de Jerusalém.

Por esse motivo, Stanbach e Balch (2008, p. 43) explicam que era

[...] inevitável que a cultura pagã do mundo greco-romano tivesse impacto sobre os judeus que nele viviam. A língua constituiu o impacto mais marcante. No mundo grego, os judeus falavam o grego como todos os demais. Pelo século II a.C., um significativo número deles deve ter falado apenas grego, e não hebreu, porque a comunidade judia de Alexandria precisou encomendar uma tradução das escrituras hebraicas tradicionais para o grego, que conhecemos como a Septuaginta. Papiros encontrados no Egito e inscrições judaicas achadas por todo o império esclarecem que os judeus da diáspora usavam o grego para quase todas as comunicações pessoais e oficiais.

A esse respeito, Lévêque (1987) assume que existia uma diferença entre os judeus que viviam na Judeia, cuja helenização era “superficial” e os judeus da *diáspora*, especialmente, os do Egito, da Anatólia e da Síria, onde a assimilação da cultura grega foi mais profunda. Em virtude das conquistas alexandrinas, os gregos comercializavam na Palestina, ainda que esses não comercializassem no território grego. Posteriormente, após as conquistas romanas, por volta do século I a.C., o koiné continuou sendo a língua franca nas terras sob domínio romano, sendo o latim a língua imperial.

O grego era considerado a língua oficial da metade Oriental do Império Romano, enquanto o latim era utilizado na parte ocidental e no exército. Meeks (2011, p. 45) avalia, a esse respeito, que o

[...] o conservadorismo das aldeias preservou sua diversidade; as mudanças, na cidade, ocorreram no sentido da busca de cultura greco-romana comum. Isso era mais evidente na língua. (...) Por isso é que o grego era a língua urbana universal das províncias romanas orientais, contudo não além dos muros da cidade. Quando o autor do livro dos Atos quer descrever um encontro de Paulo e Barnabé com a população de uma cidade realmente afastada da orla marítima, fala dos habitantes locais demonstrando o seu espanto em língua licaônica. E mais: foi com deuses gregos, Zeus (Júpiter) e Hermes (Mercúrio), que identificaram os dois autores de milagres; Listra era acima de tudo colônia romana.

Roma foi muito influenciada pela arte, arquitetura, filosofia e literatura gregas. A região oriental do Império Romano permaneceu essencialmente grega, mesmo assim, a língua, a cultura e a religião gregas tiveram espaço na parte ocidental latina. O desenvolvimento do Império Romano não deve ser compreendido sem o helenismo, isso porque o Império Romano se helenizou. Koester (2005) destaca que o cristianismo teve seu início no período imperial romano, se inseriu no mundo romano como sendo uma religião helenística, herdeira de uma religião judaica já helenizada.

O grego koiné, e que posteriormente passou a ser denominado de Grego do Novo Testamento, serviu como meio de transmissão das tradições religiosas, e mais especificamente, do cristianismo. Meeks (2011) explica que o mundo, nos tempos do Apóstolo Paulo, era um mundo no qual os indivíduos urbanos precisavam do grego como língua franca. É provável, nesse contexto, que o grego não apenas era usado para alcançar os helenistas, mas também os próprios romanos, por esse motivo, os textos bíblicos no Novo Testamento foram escritos nessa língua, a fim de alcançar gregos e bárbaros, sábios e ignorantes, como ressaltou Paulo, em sua Epístola aos Romanos (Rm. 1.14).

A seguir, consideraremos a função do ensino-aprendizagem da língua grega, principalmente o do Novo Testamento, no contexto da instituição eclesiástica e acadêmica.

## 5 O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GREGO DO NOVO TESTAMENTO

Desde a Reforma Protestante, o estudo das línguas bíblicas, notadamente o hebraico e grego, se tornou indispensável em contextos teológicos. A fim de evitar as interpretações dos tradutores, ir diretamente às línguas originais nas quais a Bíblia foi escrita tornou-se uma exigência para a formação eclesiástica. Desde aquele tempo, considerava-se o que destacou Silva (2007, p. 14) mais recentemente, ao defender que “na verdade, sempre se perde algo quando se traduz de uma língua para outra, ainda mais quando se trata de textos antigos”. Além disso, a Vulgata de Jerônimo, tradução da Bíblia para o Latim, era o texto considerado pelo Catolicismo.

Nesse contexto, fazia-se necessário não apenas rever o texto bíblico, e nesse caso o latim deveria ser substituído pelo grego, mas também a própria exegese. Assim, nos contextos eclesiásticos e acadêmicos, o processo de interpretação do texto bíblico, passou a exigir um domínio razoável dessas línguas. Justamente por esse motivo, o próprio Lutero foi enfático, ainda no período da Reforma, ao defender que

[...] é pecado e vergonha quando não entendemos nosso próprio livro e não conhecemos a linguagem e a palavra de nosso Deus, é pecado prejuízo ainda maior quando não estudamos as línguas, ainda mais agora, quando Deus nos oferece pessoas e livros e todos os recursos auxiliares e nos convida para tanto, querendo eu seu livro seja acessível a todos (LUTERO, 1995, p. 315,316).

Assim, desde o período da Reforma Protestante, o ensino-aprendizagem do grego do Novo Testamento tem sido cada vez mais incentivado em contextos teológicos. É comum se defender nas escolas bíblicas que hebraico e grego foram as línguas que Deus escolheu para se revelar. A maioria dos estudiosos não descartam o papel das traduções, mas defendem que determinadas nuances do texto bíblico somente podem ser identificadas a partir da análise das línguas comumente denominadas de originais. Por isso, Owen (1968, p. 357) argumentava que “as traduções contêm a palavra de Deus, e são a palavra de Deus... desde que expressem as palavras, os sentidos e os significados dos originais”.

Não apenas a tradução dos textos bíblicos, mas a própria interpretação desses, de acordo com os estudiosos, depende do conhecimento das línguas originais. Especialistas nessas línguas, dentre eles, Robertson (1923), argumentava que apenas aqueles que dominam o grego podem interpretar a Bíblia com



autoridade. O domínio razoável do grego, para os especialistas em novo Testamento, é uma condição necessária, para que se possa interpretar os textos. A dependência apenas das traduções não oferece ao exegeta a mesma autoridade daqueles que se dedicam às línguas originais.

A esse respeito, Piper (2013, p. 99) argumenta que quando “as línguas originais caem em desuso... a confiança dos pastores para determinar o significado preciso dos textos bíblicos diminui. E com a confiança para interpretar rigorosamente se perde também a confiança para pregar poderosamente”. Esse autor acrescenta ainda que “o desconhecimento do grego e do hebraico resulta em descuido e imprecisão exegética, e que a imprecisão exegética é a mãe da teologia liberal” (p. 100).

Seguindo essa proposta, Merkle e Plummer (2017) recomendam dedicação dos aprendizes do grego do Novo Testamento, a fim de que possam interpretar os textos a partir dessas línguas. Para tanto, faz-se necessário ler os textos desde o início do aprendizado, mas escolhendo com cautela aqueles que são mais fáceis. Eles sugerem também recorrer aos múltiplos recursos bibliográficos disponível na atualidade, bem como os tecnológicos. A utilização de textos interlineares – que trazem uma tradução abaixo de cada linha do texto grego - é incentivada, a fim de aproximar o aprendiz da língua, sem que esse tenha que recorrer com frequência aos dicionários e às gramáticas. Na verdade, com a disponibilidade de cada vez mais recursos, é muito importante saber escolhê-los, e utilizá-los de maneira produtiva.

Dentre esses recursos, um dos mais utilizados é o livro didático, a escolha desses pode ser determinante no êxito ou na desistência do aprendiz. É importante considerar qual livro didático é mais apropriado para o iniciante, principalmente se esse estiver estudando sozinho. Um livro didático com excesso de regras gramaticais pode dificultar o processo, além disso, pode reduzir a língua a um conjunto de regras, distante da sua função comunicativa. O grego, antes de ser uma língua morta, como muitos defendem, é uma língua para a comunicação, útil para a leitura de textos, que estão vivos em nossas práticas, especialmente para aqueles que recorrem a esses como regra de fé.

Na sequência, apresentaremos os dois livros didáticos, cujas abordagens serão comparadas mais adiante, bem como as categorias a serem analisadas.

## **6 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, seguindo os parâmetros da Linguística Aplicada, para a investigação no ensino-aprendizagem de línguas (BROWN; RODGERS, 2003). O objetivo não é fazer generalizações, antes favorecer uma reflexão a respeito dos limites e possibilidades da opção por uma determinada abordagem, especialmente na escolha de um determinado livro didático. Para tanto, consideraremos as categorias específicas das principais abordagens para o ensino de línguas: gramatical, estrutural e comunicativa. Interessa-nos avaliar se o enfoque do material didático enfatiza regras gramaticais e domínio de vocabulário, a mecanização de estruturas linguísticas e/ou domínio efetivo de habilidades comunicativas.

O material didático a ser analisado neste artigo são dois livros amplamente utilizados no Brasil. São eles: *Aprenda o Grego do Novo Testamento: Curso completo para se ler o Novo Testamento na Língua Original*, da autoria de John H. Dobson, traduzido por Lucian Benigno, publicado em português em 1994, tendo ultrapassado em 2019, vinte tiragens, de aproximadamente 2000 exemplares, sendo publicado e distribuído pela Casa Publicadora da Assembleia de Deus (CPAD), esse acompanha um áudio com a gravação das 14 primeiras lições dos principais textos lidos em grego. O outro livro é *Fundamentos do Grego Bíblico*, que compõe um livro de gramática e acompanha um livro de exercícios, da autoria de William D. Mounce, traduzido por Gordon Chown, publicado e distribuído no Brasil pela Editora Vida, sendo sua primeira edição de 2009.

Para analisar esses dois livros didáticos, consideraremos as categorias apresentadas por Richards e Rodgers (2015), que se aplicam especificamente para o material didático, bem como ao planejamento de curso de línguas. De acordo com esses autores, a abordagem de ensinar-aprender línguas baseada na gramática e tradução, tende a enfatizar o domínio de tópicos gramaticais, geralmente apresentados de maneira descontextualizada, com orações que são traduzidas e analisadas, seguindo um nível de progressão com base na dificuldade. Em uma abordagem estrutural, a repetição de frases, também descontextualizadas, geralmente é solicitada, além da utilização de paradigmas linguísticos, seguindo determinados padrões estruturais. O objetivo dessas atividades é a de inculcar, ainda que indutivamente, determinadas regras do sistema linguístico.

Uma abordagem comunicativa, porém, não se interessa demasiadamente pela forma linguística, essa se preocupa, principalmente, com as funções comunicativas,

com o uso efetivo das línguas através da apresentação de textos autênticos, por meio dos quais os aprendizes têm contato imediato com a língua propriamente dita. Essa abordagem tem sido amplamente difundida em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente depois das contribuições de Hymes (1972) e Halliday (1978), propondo um enfoque linguístico-comunicativo, que considera tanto a forma quanto a função da língua. Assim sendo, as formas linguísticas existem em função da comunicação (WIDDOWSON, 1991).

Na sequência, analisaremos os dois livros didáticos, atentando para as categorias das abordagens anteriormente apresentadas.

## **7 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO APRENDA O GREGO DO NOVO TESTAMENTO (AGNT)**

Na Introdução do *Aprenda o Grego do Novo Testamento* (AGNT), Dobson (1994, p. 14) destaca, a princípio, que “não se pedirá que memorize longas listas de palavras ou de formas gramaticais (...) você aprenderá os princípios e as características que o habilitarão a reconhecer o significado e a função das palavras novas que encontrar”. Sendo assim, fica evidenciado, ainda que o autor não explicita, que se trata de uma abordagem comunicativa, com menos ênfase nos aspectos gramaticais da língua grega. Mais adiante, acrescenta, em relação aos termos gramaticais: “não gaste muito tempo e esforço tentando aprendê-los. Deixe-os para um estudo cuidadoso, quando tiver lido mais do Novo Testamento” (p. 16).

Em algumas unidades, o AGNT parte do conhecimento prévio dos aprendizes em relação ao grego, em relação ao vocabulário em português que pode ser associado ao grego. A essa seção, denomina de “O grego que você já sabe”, para tanto, apresenta palavras que já são conhecidas, tais como: *ἀπόστολος*, *θρόνος*, *προφήτης* e *Χριστός* (DOBSON, 1994, p. 20). Essa é uma tendência da abordagem comunicativa, que, ao invés de enfatizar os falsos cognatos, prefere focar a língua que os aprendizes conhecem, considerando que, no português, existem muitas palavras de origem grega.

O AGNT inicia com a apresentação do Alfabeto, de modo que, logo na primeira lição, o aprendiz tem contato com a própria língua, lendo e ouvindo (o curso acompanha áudio das primeiras 14 lições) o primeiro versículo do Evangelho segundo João. Para a leitura, o AGNT orienta para que o faça sem ver a tradução:

“cubra a coluna da direita e traduza a passagem, descobrindo-a depois para verificar cada linha” (p. 23). Nessa mesma unidade, também se pede que faça a tradução do texto: “até que tenha traduzido toda a passagem” (p. 23). As demais unidades seguem a mesma abordagem, geralmente introduzindo aspectos gramaticais da língua grega, mas sem destacar o tópico metalinguístico específico.

A Lição 04, por exemplo, tem por título λέγω – *estou dizendo, digo*, dando sequência, apresenta, gramaticalmente, a conjugação desse verbo, ressaltando que as terminações se referem a uma pessoa ou a mais de uma. Há também, nas lições, exercícios de tradução, com frases em grego, a maioria delas não é retirada do Grego do Novo Testamento, com o objetivo de destacar as possibilidades gramaticais das terminações, dependendo do significado de cada uma delas, também não há menção às categorias gramaticais de caso: nominativo, dativo e genitivo, esses são inferidos pelos exemplos apresentados. Essa abordagem segue ao longo do AGNT, destacando aspectos gramaticais, mas sem utilizar a metalinguagem das categorias gramaticais.

A esse respeito, merece destaque também a ausência na abordagem do AGNT do uso de expressões gramaticais, algo bastante comum entre os livros didáticos, principalmente a nomenclatura para os casos. No capítulo 6, o autor inicia com o título λόγος – *uma palavra* – ὁ λόγος – *a palavra*, fica implícito, nesse tópico, que o capítulo tratará a respeito do caso Nominativo, da Segunda Declinação, bem como do artigo, sem que essa terminologia gramatical seja explicitada. Nessa mesma seção, são apresentados indiretamente, os nomes (substantivos) com a função de sujeito ou complemento da oração.

Uma das abordagens fundamentais do AGNT é a tradução de texto do grego para o português, ainda que algumas das frases para as quais se pede a tradução sejam textos adaptados, que não são extraídos diretamente do Novo Testamento Grego. Na página 55, por exemplo, há uma atividade na qual se pede: Traduza: 1. ἀκούντες τοὺς λόγους τοῦ Ἰησοῦ πιστεύομεν αὐτῷ. Há vários exercícios dessa natureza ao longo do livro, em cada uma das lições do material didático. As traduções são dadas em uma coluna à direita, ainda que se oriente para não as ver, antes de traduzi-las.

A formação de tradutores do Novo Testamento é uma das abordagens do AGNT, por isso existem também orientações a respeito de como traduzir determinadas palavras. Na página 65, há um texto intitulado: Traduzindo καρδία para o português.

Dobson (1994, p. 65) ressalta que “em alguns casos, a palavra καρδία quando traduzida para o português, pode adquirir forma reflexiva para exprimir o verdadeiro sentido do texto” (p. 65). Isso porque esse é um exemplo de palavra grega que significa coração, mente, atitude e intenção. Há uma preocupação, nesse sentido, com os significados literal e figurado das palavras.

O AGNT recorre a figuras, a fim de favorecer o aprendizado do grego, como acontece na página 119, para explicar o uso das preposições, através da relação de pessoas com o desenho de uma casa. Ainda que essa não seja uma abordagem comum ao longo do livro, costuma ser usada a fim de ilustrar melhor seu uso comunicativo. Na parte final do livro, na p. 277 há uma figura com destaque para os usos das preposições, com a inclusão de categorias gramaticais, tais como: o acusativo. Na verdade, na parte final do livro, o autor adota uma abordagem mais gramatical, por considerar que o aprendiz já tem maturidade suficiente para compreender a terminologia metalinguística.

Na parte final do AGNT, há uma predominância da abordagem gramatical, principalmente com o objetivo de destacar os objetivos, bem como os prefixos e sufixos da língua grega. Mesmo assim, há um direcionamento mais instrumentalizado, pois através da apresentação desses elementos de formação de palavras, espera-se que o aprendiz seja capaz de inferir, pela constituição lexical, seu significado. Assim, o material destaca também as desinências recorrentes dos verbos, e seus vários processos de formação. Ainda assim, as listas de vocabulários, bastante comuns nas abordagens gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2016), são apresentadas, como na p. 344 de Dobson (1994), que traz uma longa lista de radicais úteis do grego.

Na parte final do livro, a partir da Lição 46, o enfoque passa a ser na tradução, o AGNT traz alguns textos autênticos, extraídos do Novo Testamento Grego, como Rm. 1.1-7 (p. 354), com exemplos e propostas para a tradução. O AGNT, ainda que pretenda ser mais instrumental, não se distancia de uma abordagem gramatical. Mas é válido destacar que nem todos os aprendizes de grego querem traduzir o texto, é provável que alguém queira aprender a língua apenas para ler o texto grego. Mas nem todos os materiais didáticos atentam para essa possibilidade. A abordagem é uma força potencial, que se naturaliza enquanto prática pedagógica, que tende a ser repetida, sem questionamentos.

Além dos aspectos gramaticais, o AGNT aborda temas culturais, tais como a influência do hebraico e do aramaico na língua grega. As particularidades da poesia hebraica são destacadas na Lição 48. A ênfase na gramática também, enquanto recurso para a tradução de textos. A Lição 50 faz referência aos primeiros manuscritos do Novo Testamento Grego, ressaltando os erros desses, em virtude de serem copiados manualmente. O AGNT explica alguns textos em grego, tais como Jo. 1.18; Mc. 15.8; I Jo. 1.4 e Mc. 1.41. O aprendiz tem, através da explicação dos erros dos copistas desses textos, a oportunidade de ser introduzido à Crítica Textual, uma disciplina que analisa comparativamente os textos.

A Lição 51 aprofunda a relação entre língua, cultura e tradução, mostrando alguns textos bíblicos, tais como Mt. 20.13; Lc. 14.12; Mt. 9.2; Mc. 8.26; Mt. 21.16; Lc. 24.30. Ao final dessa lição, o AGNT recomenda vários livros, que segundo o autor, “você pode achar úteis para seus estudos adicionais, e alguma maneiras de levar o seu conhecimento do grego do Novo Testamento mostrar-se estimulante e útil” (p. 396). Ao final, o AGNT traz a resolução dos testes, o índice dos termos gramaticais, uma gramática resumida para referências, reconhecendo, em sua abordagem de ensinar-aprender o grego do Novo Testamento, que “a gramática de referência é idealizada primariamente para uso após o término de todo o curso” (p. 410).

## **8 ANÁLISE DA ABORDAGEM DO LIVRO DIDÁTICO FUNDAMENTOS DO GREGO BÍBLICO (FGB)**

O livro didático Fundamentos do Grego Bíblico (FGB) apresenta inicialmente o que denomina de Base Racional, justificando que “aborda o ensino da língua de uma perspectiva totalmente diferente, a qual, segundo esperamos, tornará a aprendizagem do grego tão fácil quanto possível, tão recompensadora quanto possível e, sim, até mesmo prazerosa” (MOUNCE, 2009, p. xv). Assim sendo, resume a proposta: 1) o grego como ferramenta para o ministério; 2) explicitar as razões para o aprendizado dos temas; ensinar somente o que é necessário; e 4) tirar proveito dos progressos da Linguística, para facilitar a aprendizagem.

Em relação à Linguística, o material pretende se fundamentar nas contribuições da fonologia e da morfologia, assumindo que essa pode auxiliar o aprendizado, ao identificar por exemplo que, em relação às oclusivas, “as mesmas terminações fundamentais são usadas em todas as três declinações a memorização



fica grandemente simplificada” (MOUNCE, 2009 p. xvii). Em seguida, parte para uma rápida apresentação da Língua Grega, bem como o propósito da aprendizagem, “ajudar você a compreender melhor a Palavra de Deus e comunica-la com mais clareza” (p. 3), assumindo que “a fim de aprender o grego (ou mesmo qualquer outro idioma), é vital a memorização” (p. 4).

O FBG segue uma orientação estrutural da língua grega, com enfoque também em seus aspectos gramaticais. Em títulos dos seus 32 capítulos são predominantemente gramaticais: introdução aos substantivos (p. 29), nominativo, acusativo e artigo (p. 37), genitivo e dativo (p. 57), preposições (p. 69) e assim por diante. Essa abordagem se diferencia daquela proposta pelo comunicativismo, que privilegia os usos da língua, ao invés de um enfoque gramatical. A abordagem audiolingual, com influência do estruturalismo linguístico, é percebida a partir das primeiras lições do livro, ao optar por uma sequência de tópicos com base no grau de complexidade estrutural da língua.

A esse respeito, o FGB parte do pressuposto que o conhecimento da estrutura do português é essencial para o domínio da língua grega. Por esse motivo, a comparação, tal como ocorre nas páginas 29 e 30, entre os substantivos do português e grego, é um procedimento utilizado. Ainda na p. 29, é dito que “o primeiro obstáculo de vulto que muitos de vocês terão de superar é sua falta de conhecimento da gramática da língua portuguesa” (MOUNCE, 2009). E acrescenta que “muitos não conhecem suficientemente bem a gramática da língua portuguesa para aprender a gramática grega”. Essa abordagem, conforme destacou Widdowson (1991), distancia a língua do seu aspecto comunicativo, mais próximo da realidade do aprendiz.

Os tópicos dos capítulos são apresentados ao longo do livro e apontam para uma abordagem predominantemente gramatical. Wilkins (1976), um dos precursores da Abordagem Comunicativa, diferencia o programa de um curso que se fundamenta em funções comunicativas daqueles que estão pautados em temas gramaticais. Cada capítulo do FGB inicia com um tópico gramatical: Preposições (cap. 8), Adjetivos (cap. 9), Substantivos da Terceira Declinação (cap. 10), e assim por diante. Cada capítulo está repleto de paradigmas gramaticais, com suas regras e múltiplas exceções. Os quadros e tabelas são bastante organizados, a fim de tornar mais didática a apreensão das padrões gramaticais da língua grega.

Em relação aos textos em grego, esses são predominantemente palavras paradigmáticas da língua. Na página 339, há uma sequência de exemplos do



particípio: ἀκούοντος αὐτοῦ... ἀκούσαντος αὐτοῦ... O FGB evita a utilização de textos autênticos, extraídos diretamente do Novo Testamento Grego, isso porque a abordagem Audiolingual privilegia a consolidação das estruturas linguísticas. Quando os versículos bíblicos são apresentados, como acontece na p. 356, é para exemplificar uma estrutura da língua grega: εἰδῶ (1 Coríntios 13.1; 14.11) – εἰδῆς (1 Timóteo 3.15), a fim de explicitar o Perfeito subjuntivo. Os textos bíblicos em grego são usados na FGB apenas para efeito de exemplificação, diferentemente do que propõe um Abordagem Comunicativa, com a utilização de textos autênticos na língua.

O FGB está repleto de paradigmas estruturais da língua inglesa, padrões recorrentes dentro do escopo da Abordagem Estrutural, comumente denominada de Audiolingual (RICHARDS; RODGERS, 2016). Há vários quadros-mestres, com terminações de casos, regras básicas e sistemas de declinação e conjugação. A parte final do livro é composta por um longo Apêndice, da página 399 a 547, tabelas, quadros e listas de vocabulário, compatível também com a Abordagem de Gramática e Tradução. Ainda que, como o FGB praticamente não dispõe de textos, as atividades de tradução não costumam ser solicitadas. Por esse motivo, o aprendiz tem pouco acesso aos textos do Novo Testamento Grego.

As estruturas linguísticas são recorrentemente apresentadas ao longo do FGB, dando ênfase à frequência das ocorrências. Na p. 459, há uma lista de verbos líquidos que ocorrem 50 vezes ou mais no Novo Testamento. A abordagem, ainda que tenha a pretensão de ser estrutural (audiolingual), retoma técnicas do Método Gramática e Tradição, na medida em que recorre à lista de vocabulários, com a tradução das respectivas palavras. De acordo com Richards e Rodgers (2016), esse tipo de abordagem, no entanto, restringe a concepção de língua, ao considerá-la apenas um conjunto de regras que deve ser aprendida, e de palavras que devem ser memorizadas.

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a análise da abordagem dos manuais didáticos: Aprenda o Grego do Novo Testamento (AGNT) e Fundamentos do Grego Bíblico (FGB), convém destacar que esses materiais didáticos não se inscrevem em uma abordagem específica, ainda que, pela própria apresentação dos livros, fica evidenciado que a proposta do AGNT é mais pragmática, ou seja, de focar mais os aspectos da língua em seu

uso, enfatizado o texto como unidade de sentido. Sendo assim, podemos afirmar que se trata de uma abordagem mais comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2016), por conceber a língua em uso e enfatizar mais o conhecimento da língua, do que a respeito da língua. Mesmo assim, há uma série de procedimentos, apresentados nas atividades, principalmente nos exercícios, que também destacam a tradução de lista de vocabulário, bem como de gramática. Sendo assim, consideramos que esse livro didático é uma miscelânea da Abordagem Comunicativa com a de Gramática e Tradução.

O material didático FGB, por sua vez, fundamenta sua abordagem no audiolingualismo (RICHARDS; RODGERS, 2016). A recorrência de paradigmas estruturais evidencia esse tipo de enfoque. Essa abordagem é bastante produtiva para o aprendizado estrutural da língua, mas tem limites no que tange ao domínio textual. Esse material quase não apresenta textos em grego, considerando que esse não é o objetivo do método. Ao priorizar a estrutura da língua, o audiolingualismo desconsidera a habilidade de leitura, por considerar que o aprendiz somente terá condições de ter contato com o texto, após conhecer seus paradigmas estruturais. Essa perspectiva, amplamente utilizada para o ensino de línguas no período posterior à Segunda Guerra, tem sido cada vez mais substituída por uma Abordagem Comunicativa, com ênfase na leitura de textos autênticos.

Consoante ao exposto, após a análise das abordagens desses dois manuais, para o ensino-aprendizagem do grego do Novo Testamento, consideraremos que esses, e/ou outros com abordagens parecidas, têm restrições para a leitura dos textos. Especialmente no que tange ao enfoque demasiado nos aspectos gramaticais e/ou estruturais da língua. Faz-se necessário, portanto, que abordagens mais comunicativas sejam consideradas, tanto na seleção quanto produção de recursos instrucionais para o ensino do grego. Caso contrário, os aprendizes poderão perder a motivação, tendo em vista que a língua, no contexto dessas abordagens, tende a ser apresentada fora do uso, distanciada da sua realidade pragmática, sendo essa a função principal de qualquer língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

BROWN, H. D. **Principle of language learning and teaching**. 4<sup>th</sup> ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D., LEE, H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 4<sup>th</sup> ed. White Plains: Longman, 2015

BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. **Doing second language research**. London: Oxford University Press, 2003.

DOBSON, J. H. **Aprenda o Grego do Novo Testamento**: Curso completo para se ler o Novo Testamento na Língua Original. Rio de Janeiro: CPAD, 1994.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. pp. 549-566.

DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; CHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, R.; SALES, G (orgs). Gêneros Orais e Escritos na escola*. 2<sup>a</sup> ed. Mercado das Letras: Campinas, 2010.

FERGUSON, John. **A herança do helenismo**. Antônio Gonçalves Mattoso. Lisboa, Portugal: Editorial Verbo, 1973.

FINLEY, M. I. **Os Gregos Antigos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1963.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J.; M. BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de ciências naturais. *In: VII Encontro nacional de pesquisa em educação em ciência*. Florianópolis: Anais do VIII Enpec, 2009.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotics**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HARMER, J. **How to teach English**. White Plains: Longman, 2007.

HORTA, G. N. B. P. Helenismo e Cristianismo. **Calíope – Presença Clássica**. Rio de Janeiro, nº 7, pp. 81-93, julho / dezembro, 1988.

HORTA, G. N. B. P. **Os Gregos e Seu Idioma**. Tomo I, Rio de Janeiro: di Giorgio, 1991.

HYMES, D. On communicative competence. *In*. PRIDE, J. B., HOLME, J. (orgs.). **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KOESTER, H. **Introdução ao Novo Testamento** – História, Cultura e Religião do Período Helenístico (Volume 1). Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LÉVÊQUE, P. **O Mundo Helenístico**. Tradução de Teresa Meneses. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.

LUTERO, Martinho. **Obras selecionadas**. 5 v. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995.

MEEKS, Wayne A. **Os Primeiros Cristãos Urbanos – O Mundo Social do Apóstolo Paulo**. Tradução de I.F.L. Ferreira. São Paulo: Paulus / Academia Cristã, 2011.

MERKLE, B. L., PLUMMER, R. L. **Greek for life**: strategies for learning, retaining and reviving New Testament Greek. Grand Rapids: Baker Academic, 2017.

MOUNCE, W .D. **Fundamentos do Grego Bíblico**. São Paulo: Vida, 2009.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. História do Material Didático. *In*: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de inglês**: teorias, práticas e ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

OWEN, J. The Hebrew and Greek text of the scripture. *In*: GOOLD, W.H. **The works of John Owen**. Carlisle: Banner of Truth and Trust, 1968.

PIPER, J. **Brothers, we are not professionals**: a plea to pastors for radical ministry. Nashville: B&H, 2013.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3<sup>rd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROBERTSON, A. T. **The minister and his Greek New Testament**. Birmingham: Solid Christian Books, 1923.

SILVA, C. M. D. D. **Leia a Bíblia como literatura**. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

STAMBAUGH, J. E., BALCH, D. L. **O Novo Testamento em Seu Ambiente Social**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 2008.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. IN: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 2004.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VII, Nº XXX, Julho-Setembro de 2009.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. Oxford, Oxford University Press, 1976.