



Análise de material didático em língua inglesa: foco no ensino de gramática

Érika Chiarello Andrade¹; Sandra Mari Kaneko Marques¹

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- FCLAr

Resumo

Vários estudos recentes sobre gramática no âmbito de ensino-aprendizagem de língua estrangeira têm apontado a necessidade de mudança de foco na maneira como ela vem sendo ensinada em sala de aula. Este estudo analisa a abordagem gramatical adotada por um livro didático de inglês e propõe adaptações de algumas atividades, de acordo com as teorias de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003).

Palavras-chave: gramática como habilidade; material didático; atividades em língua inglesa.

Abstract

Research on grammar involving teaching-learning English as a foreign language has shown the necessity to change the focus on the way grammar has been taught in classroom. This paper analyses the approach to grammar used by an English textbook and suggests some adjustments on the activities, according to theories of grammar as skill (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003).

Key-words: grammar as skill; course book, english activities.

1. Introdução

A posição da gramática no ensino de Língua Estrangeira (LE) tem sido preocupação constante de diversos pesquisadores em Linguística Aplicada, tais como Batstone (1994), Larsen-Freeman (2001; 2003) e Rod Ellis (2002).

Sabemos que no decorrer da história do ensino de línguas, principalmente de língua inglesa, estudiosos têm-se debruçado sobre o papel e lugar da gramática, considerada elemento essencial para o aprendizado de uma nova língua. No entanto, segundo Brown (2001), nunca houve consenso em relação à maneira de ensinar as formas gramaticais de uma língua estrangeira, transformando a gramática em um dos temas mais polêmicos no ensino de línguas.

Autores como Krashen (1981) e seus seguidores, embasados na distinção entre aquisição e aprendizagem, preconizam que aprendizes, ao serem expostos à língua, adquirem-na por meio de um processo natural; já a aprendizagem caracteriza-se por ser um processo formal e instrucional. Dessa maneira, as aulas de gramática contribuiriam,

essencialmente, para o conhecimento declarativo¹ (resultado de aprendizagem-consciente) do aluno, que, por sua vez, saberia sobre a língua (gramática descritiva), mas teria dificuldades ao empregá-la adequadamente ao contexto de uso.

O objetivo de um curso de línguas é desenvolver um conhecimento procedimental² cunhado por Anderson (1985 *apud* Bastone, 1994) de *procedural knowledge* (alcançado por meio de aquisição). Tal conhecimento de uso não é estático como o declarativo, e o aluno, portanto, utiliza a língua sem pensar, ou seja, de modo automático.

Em contrapartida, Rod Ellis (2002), no artigo intitulado *The place of Grammar Instruction in LE and L2 Curriculum*, enfatiza que, sem a devida instrução gramatical, os alunos, frequentemente, falham em alcançar níveis elevados de competência gramatical.

Tais pesquisas têm apresentado resultados que demonstram os benefícios da aprendizagem formal da gramática. Autores como Long (1991), Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003), Augusto-Navarro (2007), entre outros, em consonância com as ideias defendidas por Ellis, abordam que a aprendizagem calcada somente na interação social, sem se ater à forma, pode implicar uma interlíngua³ que afeta a comunicação e interação do falante.

Nesse sentido, linguistas aplicados, que se propõem a estudar a aquisição de Segunda Língua/Língua Estrangeira, têm redimensionado a importância e o papel da gramática nas aulas de línguas, tema que vem sendo abordado em muitas investigações. De acordo com Nassaji & Fotos (2004), há vários indicativos plausíveis que sustentam a integração entre forma e comunicação e a importância do *noticing*⁴ (SCHMIDT, 1990), conforme será discutido na análise das atividades.

Com o intuito de refletir sobre o ensino e aprendizagem de gramática, Batstone (1994), assim como Larsen-Freeman (2003), propõem um modelo de ensino indutivo de gramática, denominado de *ensino de gramática como habilidade*. Assim, julgamos que tal abordagem de ensino pode representar um modo de fazer com que o aprendiz reflita sobre sua própria produção, no que tange à forma (estrutura), sentido (semântica) e uso (pragmática).

Considerando tais pesquisas em Linguística Aplicada, há argumentos relevantes de que o ensino de gramática exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem de LE. Contudo, devemos nos ater ao questionamento sobre *como* vamos ensinar gramática, uma vez que não é tão comum encontrarmos, em materiais didáticos atualmente disponíveis no mercado, propostas que vão ao encontro dessa visão sobre o papel e o lugar da gramática.

¹ De acordo com Schmidt (1990), citando Anderson (1982), conhecimento declarativo é o conhecimento sobre a língua; das formas linguísticas.

² Conhecimento procedimental, proposto por Anderson (1982), é o conhecimento que está pronto para ser usado pelo aprendiz, que se apresenta de maneira automática, sendo exigido dele fazer escolhas linguísticas adequadas ao contexto de uso.

³ A interlíngua é a 'língua' utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa. (CHARADEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 87).

⁴ Optamos por traduzir o conceito de *noticing* para *conscientização* em português.

Também é importante fazermos a relação entre o ensino-aprendizagem de gramática com a visão do professor de línguas sobre esse processo, visto que o docente é o responsável por guiar a aprendizagem e apresentar esse elemento aos alunos.

Julgamos que, em face desse redimensionamento do papel da gramática de língua inglesa, professores tendem a encontrar um vasto campo de dificuldades, o que pode ocasionar o dilema de ensinar ou não a gramática, além de como ou quando abordá-la em suas aulas.

A seguir, apresentaremos o papel e lugar que a gramática ocupa nos diferentes métodos de ensino de línguas.

2. O papel e lugar da gramática nos diferentes métodos de ensino de línguas

O ensino de gramática em LE é um dos temas mais controversos e polêmicos na área de ensino/aprendizagem. Segundo Nassaji e Fotos (2004), a questão entre ensinar gramática com foco explícito na forma ou expor o aprendiz à língua para que ela seja adquirida implicitamente ainda permanece em debate.

A fim de corroborar nossa compreensão, julgamos relevante elucidar diferentes concepções de gramática com as quais concordamos e que serviram para dar respaldo para análise dos exercícios, bem como a concepção de gramática que norteou este artigo.

Batstone (1994) aduz que gramática é constituída por dois elementos fundamentais – sintaxe e morfologia – uma vez que, juntos, melhoram e modelam a capacidade de sentido do indivíduo. Em consonância com este paradigma, Larsen-Freeman (2003) propõe uma nova perspectiva para o ensino de gramática, fazendo uso do termo *grammaring*, enfatizando seu papel no ensino/aprendizagem como mais uma habilidade do que uma área estática do conhecimento, assim como a proposta de *grammar as skill* (BATSTONE, 1994).

Ainda que muitos pesquisadores definam a gramática como um conjunto mecânico de regras estruturais, entendemos a gramática como um processo dinâmico que envolve aprender a expressar o sentido do que se almeja, considerando a estrutura e o uso adequado ao contexto, assim como a relação entre os interlocutores.

Na tentativa de compreender tal dilema, é pertinente recobrar as principais mudanças com relação ao papel da gramática ao longo da história dos métodos de ensino. Pautando-se em Nassaji e Fotos (*op. cit.*), tais mudanças podem ser inseridas em três abordagens instrucionais gerais.

A primeira delas reporta-se aos métodos que priorizavam foco exclusivo na gramática, tais como o Método da Gramática e Tradução e o Audiolingualismo. Em seguida, temos o ensino cujo foco recaía sobre a comunicação (principalmente na primeira fase da abordagem) e a gramática, nesse caso, ocupava um lugar secundário. Mais recentemente, métodos apoiados no ensino com foco na forma e no sentido têm ganhado mais espaço e recebido mais atenção dos pesquisadores.

Este artigo não tem a intenção de discorrer sobre todos os métodos de ensino que vigoraram até hoje, porém, é relevante traçar, brevemente, o percurso histórico do desenvolvimento de ensino de LE no Brasil.

3. Percurso histórico de ensino-aprendizagem de línguas

Durante a década de 60, conforme preconiza Almeida Filho (1993), o ensino de línguas no Brasil se propunha a definir o melhor método e a empregar as melhores técnicas de ensino de uma língua. Nesse contexto, nas abordagens estruturais, como o Método da Gramática e Tradução, enfatizava-se a forma, com a crença de que se o aprendiz se apropriasse de regras gramaticais, ele as utilizaria em situações reais de uso. A gramática era, assim, dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

Na concepção da abordagem estruturalista, o foco do ensino de línguas incidia quase exclusivamente na forma (LONG, 1991). Nessa perspectiva, privilegiava-se o conhecimento sobre a língua em detrimento de seu uso, o que, muitas vezes, levava o aprendiz à apropriação de regras gramaticais que nem sempre o capacitavam a utilizar a língua em interações sociais.

Contudo, autores como Krashen (1981), afirmam que aprendizes, ao fazerem uso consciente de formas gramaticais, nem sempre são capazes de empregá-las durante a comunicação, visto que o ensino focado apenas na forma não é suficiente para levar o aprendiz à aquisição da língua-alvo.

Logo, o conceito de gramática apresentaria mudanças significativas para o ensino de línguas nos anos 70 e 80. Os cursos, na abordagem comunicativa, são planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos. O aprendiz passou a ser visto como aquele que não só domina as regras gramaticais, mas também como aquele que sabe utilizá-las em contextos reais de comunicação. O professor, portanto, deixa de exercer seu papel de autoridade para assumir o papel de orientador. Inclusive, aspectos afetivos são privilegiados, pois os aprendizes necessitam de um ambiente acolhedor para que a construção do conhecimento se dê de uma forma efetiva e humanizada.

Durante os primeiros anos do surgimento do Ensino Comunicativo de Línguas, a gramática ora era pouco abordada, ora era completamente abandonada, uma vez que a habilidade oral dos alunos era a base central dos cursos de línguas estrangeiras. Nesse sentido, os alunos eram solicitados a interagir livremente, preocupados somente com a transmissão de informações, o que implicava níveis limitados de interlíngua, em termos de acuidade linguística.

Recentemente, a gramática assume mais uma vez um lugar no ensino de línguas considerado essencial, pois sem a apreensão de regras gramaticais, o aluno não apresenta um desenvolvimento linguístico satisfatório. Segundo conceitos de Larsen-Freeman (2001), a gramática deve ser ensinada e motivada pelo professor para que os alunos persistam em seus estudos a fim de alcançar níveis mais elevados de proficiência. O caráter tridimensional (forma, sentido e uso), proposto pela autora, está em conformidade com a capacidade de o aprendiz compreender e interpretar informações e de negociar sentidos na língua com outros falantes.

Larsen-Freeman (2003) menciona o termo *problema do conhecimento inerte* (*inert knowledge problem*) cunhado anteriormente por Alfred North Whitehead (1929) para se referir ao fato de estudantes aprenderem itens gramaticais em ambiente escolar que não terão oportunidade de usar mais tarde fora desse contexto. Tal realidade é percebida em sala de aula, visto que os alunos aprendem gramática como um conjunto de regras que devem ser devidamente aplicadas em exercícios, mas esses mesmos alunos apresentam dificuldades em ativar esse conhecimento de regras na comunicação.

Segundo os estudos de Krashen (1981), há duas maneiras de se processar uma língua. O primeiro modo se dá por aquisição, ou seja, é um processo inconsciente e intuitivo no qual o indivíduo é exposto à língua e a adquire da mesma forma que o faz com a língua materna. Já o segundo modo se dá por aprendizagem, processo consciente e racional no qual o indivíduo se concentra na forma, o que, mediante Krashen, acontece em sala de aula.

Augusto-Navarro (2007, p. 49) resgata os apontamentos feitos por Krashen, discorrendo sobre o sentido da forma:

Com a difusão da proposta de um ensino comunicativo de línguas e, sobretudo, a partir dos postulados de Krashen (1981) afirmando que o aprendizado era consciente e não conduzia à automação da língua para uso em contextos diversos de comunicação real, o que só acontecia, segundo o autor, quando a língua era adquirida por meio de um processo idêntico ao que acontece com a língua materna (L1), a eficácia do ensino explícito de gramática começou a ser questionada e muitas vezes qualquer foco em formas foi abandonado.

Outro estudo de Krashen e Terrell (1983) faz menção a alguns pressupostos sobre a aquisição de línguas. Segundo um desses pressupostos, para adquirir uma língua não deve haver necessidade de se decorar regras gramaticais, tampouco de realizar exercícios estruturais meramente repetitivos.

Contrapondo-nos à visão de Krashen e Terrell, acreditamos ser necessário o ensino gramatical desde que este seja feito de forma contextualizada e integrada à comunicação e compartilhamos a visão de estudiosos que sustentam esse mesmo fundamento. Consideramos que, ao proporcionarmos oportunidades para que os aprendizes possam estar conscientes sobre a estrutura da língua, bem como para que eles possam utilizá-la em momentos de comunicação, a junção dos dois conhecimentos – declarativo e procedimental – seja possível.

Considerando esse paradigma de Batstone (1994), enfatizamos a importância do conhecimento do sistema linguístico, no qual a gramática se insere, para uma comunicação eficaz. Assim, retomamos a importância de o professor oferecer insumo ao aluno sem se desfazer da forma, pois, conforme mencionado nesta pesquisa, incorre-se no risco de formarmos alunos que se comunicam por meio de um sistema linguístico considerado de nível básico e pautado principalmente no léxico. Para Richards (2002, apud Augusto-Navarro, 2007), esse modelo de ensino-aprendizagem possibilita, muitas vezes, que os aprendizes se comuniquem *apesar da língua* em vez de se comunicarem *por meio da língua* (destaque do autor).

Considerando, portanto, a dicotomia de se ensinar uma língua calcada exclusivamente na forma ou no uso, colocamo-nos diante do desafio de estudar como a proposta de ensino de gramática como habilidade articula o conhecimento declarativo e o conhecimento procedimental para uma comunicação eficaz.

Concordamos com que pregam os autores mencionados (Rod Ellis, Batstone, Larsen-Freeman, Augusto-Navarro), pois, para haver melhor desempenho na interlíngua do aprendiz, este deve não só ser exposto a insumo significativo, mas ainda tomar consciência das formas gramaticais a fim de que haja interação entre gramática e comunicação.

Todavia, neste estudo, não se defende o ensino da gramática como ela era enfatizada na abordagem estrutural, mas redimensionar a função da gramática nas aulas de língua estrangeira.

O cerne da questão, analisado por Augusto-Navarro (2007, p. 52),

não é questionar se a gramática deve ser estudada no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas a maneira ‘como’ ela deve ser ensinada no contexto de ensino comunicativo em que negociar sentidos se torna um fator preponderante, pois comunicação tem a ver com lacuna de informação entre os interlocutores.

Dessa forma, surge uma lacuna crítica concernente ao desenvolvimento da interlíngua do aprendiz que pode não atingir níveis satisfatórios de acuidade, uma vez que não há previsão da linguagem a ser utilizada por ele.

Segundo Batstone (op.cit.), o ensino de gramática como habilidade pode sanar essa lacuna, combinando o ensino comunicativo e o foco na forma. Tal proposta de ensino constitui o pilar sustentador da prática pedagógica relacionada a esta pesquisa. Conforme atesta Batstone (1994, p. 52):

Ensinar gramática como habilidade significa conseguir um equilíbrio entre o ensino como produto (porque ainda há ênfase nas formas gramaticais), e o ensino como processo (porque os aprendizes trabalham com atividades que envolvem uma medida de autoexpressão e foco no significado).⁵

No item seguinte, apresentamos e discutimos o *ensino de gramática como habilidade*, por ser essa a proposta de análise adotada neste artigo, bem como as outras teorias gramaticais, ensino como produto e ensino como processo, de Batstone (1994).

4. A proposta de ensino de gramática como habilidade

Batstone (1994) trata de três tipos de abordagens ao ensino de gramática: a gramática como produto (*teaching grammar as a product*); a gramática como processo (*teaching grammar as a process*); e a gramática como habilidade (*teaching grammar as skill*), que é a junção das duas abordagens mencionadas.

Consoante às ideias preconizadas por Batstone, a gramática como produto enfatiza exclusivamente a forma, ou seja, o ensino de regras gramaticais e exercícios estruturais de aplicação de tais regras. Em cada aula, um aspecto gramatical é trabalhado de modo dedutivo na maior parte das vezes. Mesmo que o ensino como produto ajude os alunos a notar (*noticing*) as formas gramaticais e a estruturar (*structuring*) as sentenças, ele pouco contribui para que os alunos façam uso da gramática aprendida em contextos reais de comunicação. A crítica, no entanto, feita a esse modelo de ensino reside no fato de ele não prover oportunidades para o aluno “proceduralizar” o conhecimento, definido por Batstone (1994, p. 43) como o *conhecimento pronto para ser usado*. Assim, Batstone prega que os aprendizes devem ser capazes de acessar e usar o conhecimento apropriadamente para propósitos reais de comunicação.

Já o ensino como processo dá ênfase ao uso e à comunicação. Os alunos são incentivados a realizar tarefas (*task-based approach*) que sejam relevantes para que eles usem a língua-alvo, a se pautar em relações interpessoais e, ao mesmo tempo, a refletir sobre a língua que estão utilizando. Contudo, assim como a abordagem anterior, o ensino como processo também apresenta suas falhas. O aluno, muitas vezes, não se atém à forma linguística e acaba mantendo uma conversação sem a devida acuidade da língua.

Além dessas duas concepções explicitadas, há o ensino de gramática como habilidade, nova proposta que surgiu com o fim de preencher as lacunas deixadas pelos dois métodos anteriores. Segundo Batstone (1994), o terceiro modelo de ensino de gramática (*grammar as skill*) combinaria os elementos da gramática como produto e gramática como processo, até então complementares entre si, para que a aprendizagem

⁵ No original: *Teaching grammar as skill means striking a balance between product teaching (because there is an emphasis on grammatical forms), and process teaching (because learners work with tasks which involve a measure of self-expression and focus on meaning).*

de língua estrangeira ocorresse de forma significativa e efetiva. Não se trata, por conseguinte, de abandonar completamente o ensino como produto ou o ensino como processo, mas combiná-los de forma que haja enfoque nos aspectos gramaticais e oportunidades para uso significativo desses elementos.

A autora Larsen-Freeman (2001) também acredita no equilíbrio entre forma e uso, assim como entre gramática e comunicação. Assim, defende Batstone (1994):

Por meio da combinação entre o ensino como produto e como processo, professores podem dar aos alunos um foco em formas gramaticais específicas e oportunidades de utilizar essas formas no uso da língua. Os dois métodos possuem funções complementares. No ensino como produto, focamos a atenção do aluno para as formas. No entanto, estamos cientes de que parte desse conhecimento pode se manter delicado e transitório a menos que o aprendiz possa colocá-lo em prática em um contexto comunicativo significativo, o que nos remonta ao ensino como processo.⁶

Para que realmente ocorra o uso de formas gramaticais com acuidade em práticas significativas, os aprendizes devem passar por algumas fases do ensino de gramática como habilidade, o que os ajudaria a transformar o insumo recebido (*input*) em aquisição (*intake*). As fases que levam o aluno a se comunicar na língua-alvo com acuidade, na concepção de Batstone, são: *conscientização como habilidade (noticing as skill)*, *gramaticização (grammaticization)* e *reflexão (reflection)*.

Segundo Batstone (1994, p. 99), atividades de *noticing* como habilidade significam *guiar a atenção do aprendiz para a gramática, preparando atividades que nos ajudem a ensinar os alunos a habilidade de usar e focar a gramática no uso da língua*. Schmidt (2001) também dá ênfase à prática de *noticing*, julgando-a como primeiro passo na construção de uma língua. Além disso, atividades para “notar” algum aspecto gramatical são antecedidas de estruturação gramatical (*structure by the learner*). O aluno, então, age sobre as regras (foco do ensino de gramática como produto). Dessa forma, *o aprendiz não está apenas ativo, mas ativamente envolvido* (BATSTONE, 1994, p. 61).

A segunda etapa constituinte do ensino de gramática como habilidade é a gramaticização, ou seja, o aluno parte do léxico para a gramática a fim de desenvolver uma atividade, atentando-se tanto ao significado quanto à forma. Segundo Batstone (1994, p. 104), *os alunos não aprendem gramática da noite para o dia, eles mudam gradualmente de palavras para gramática*. Durante essa prática, os alunos têm a oportunidade de fazer escolhas linguísticas e podem negociar sentidos durante a interação social.

Por último, temos a etapa da reflexão que engloba atividades que guiam os alunos a refletir sobre o nível de precisão bem como de adequação de seu discurso. Nessa etapa, o aprendiz é levado a observar pontos passíveis de modificação, o que contribui para a melhora na acuidade linguística por meio da autoavaliação e avaliação de seus pares.

Assim, seguindo a proposta de ensino de gramática como habilidade, o aluno deve “notar” as estruturas da língua-alvo, refletir sobre elas e, ao mesmo tempo, criar

⁶ No original: *Through a combination of product and processing teaching, teachers can give their learners both a focus in language use. The two approaches have complementary functions. In product teaching, we focus the learner's attention on forms. But, aware that much of this knowledge can remain delicate and transitory unless the learner can put it to use in a meaning-focused context, we turn to process teaching.*

hipóteses sobre o funcionamento da língua. Guiado por meio das atividades de reflexão, os aprendizes têm a oportunidade de “notar” a língua novamente (*re-noticing*) e, assim, reestruturar (*re-structuring*) suas hipóteses, unindo forma e sentido com propósitos comunicativos.

Na próxima seção, apresentaremos o material didático escolhido e analisaremos a primeira seção gramatical da unidade 1, a qual contempla as estruturas linguísticas: *will/won't*.

Feita a análise gramatical de cada exercício, proporemos adaptações de algumas atividades que elucidam como trabalhar com o ensino de gramática como habilidade.

5. Análise das atividades do livro didático *Engage*

O livro didático *Engage 3* é um livro internacional adotado no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada no interior da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. A coleção *Engage* é composta por quatro livros: *Engage starter* para o 6º ano, *Engage 1* para o 7º ano, *Engage 2* para o 8º ano e *Engage 3* para o 9º ano do Ensino Fundamental. A coleção abrange os níveis A1 a B2 de competências linguísticas.

O livro do aluno *Engage 3*, inicialmente, apresenta-se com as exposições dos conteúdos divididos em oito unidades temáticas, que são dadas em 2 semestres, à razão de duas aulas semanais de 50 minutos de duração cada. O índice das unidades é expresso em sete categorias intituladas Gramática, Vocabulário, Leitura, Escuta, Conversação, Escrita e Resumo.

As unidades apresentadas são divididas em várias seções. A primeira delas é Introdução ao tema (*Introducing the topic*). Segundo os autores, os alunos se envolvem com diferentes temas sobre um aspecto particular do mundo real. Nesta parte, apresenta-se e pratica-se o vocabulário com leitura de imagens, audição dos vocábulos e exercícios de fixação que trabalham o vocabulário da lição de forma contextualizada.

Em seguida, temos a Exploração do tema (*Exploring the topic*) para a prática da leitura e compreensão de diversos gêneros textuais e estudo da Gramática (*Grammar*) que apresenta itens gramaticais contidos no texto lido. Consoante os autores do livro em questão, as unidades contemplam apenas um aspecto gramatical e não vários ao mesmo tempo. Algumas lições, porém, focam em dois conhecimentos gramaticais que se relacionam. O livro trabalha com o uso de quadros (*charts*) de análise linguística que servem de modelo para exercícios de apresentação e reconhecimento de determinado item linguístico à produção de sentenças, escritas ou orais.

Construindo o tema (*Building the topic*) é a próxima parte, enfatizando o conhecimento de novas palavras com leitura de imagens e audição dos vocábulos. Segundo os autores, o propósito dessa seção é contextualizar o novo vocabulário e expor os alunos a novas estruturas que eles irão aprender na página seguinte. Segue-se, então, a parte da Gramática novamente com regras gramaticais explícitas e exercícios de fixação.

A seção (*Living English*) foca a habilidade linguística de leitura. Em seguida, destaca-se a página que traz atividades sobre audição do texto e exercícios de compreensão. Trabalha-se, ainda, a conversação para o exercício do texto oral, leitura de imagem e do texto escrito e ênfase à prática de pronúncia.

Na página final da unidade, a seção (*Round-up*), reúne atividades de leitura para a produção do texto escrito seguidas de exercícios extras para autoavaliação sobre análise linguística dos pontos estudados durante toda a unidade. Assim, as quatro habilidades linguísticas de ler, ouvir, falar e escrever são contempladas. Segundo os

autores, dependendo das necessidades dos alunos, pode-se dar mais ou menos ênfase a cada habilidade linguística.

Para fins de análise gramatical, vamos nos ater à primeira seção gramatical da unidade 1.

Observamos na seção *Exploring the topic*, uma atividade de leitura cujo objetivo é apresentar as formas linguísticas *will/won't* em um texto que discute acerca dos planos dos adolescentes em um período de dez anos:

Exploring the topic

TEN YEARS from now

My favorite sport is rugby. It's a really popular sport here. I'm a good player, and I think I'll join a professional team here in New Zealand. Then, I'll travel all over the world with the team. I'll probably retire when I'm thirty, and then I'll become a coach or manager.
Andrew, Christchurch, New Zealand

After I finish high school next year, I'll probably study law at a good college. I'll definitely apply to some colleges in California. It's so warm there! I'll probably become a criminal lawyer. I'm sure I'll get married and have children, too. But first I want to get a good job as a lawyer.
Amber, South Carolina, the U.S.

I think a good education will be more important in the future. I'll definitely apply to a good college and I'll probably study psychology. I don't think I'll go abroad to study. I think it's important to support education in your own country. But I'll definitely travel a lot!
Rafael, Panama City, Panama

I'll probably become an interior designer. After I finish high school, I'll probably study design at a good college. I'll definitely apply to some colleges in New York City. I'll come back to Brazil and I'll apply for a job at a big design company. I probably won't stay in Recife. I'll probably move to São Paulo or Rio de Janeiro after I graduate.
Isabelle, Recife, Brazil

I think tourism will become more important. A lot more people will visit our country in the next ten years. I'll definitely get a degree in English. Then, I'll probably get a job in a hotel or become a tour guide.
Li Yong, Beijing, China

Reading

1 Read what the young people say about their futures. Check (✓) the topics they talk about.

<input checked="" type="checkbox"/> education	<input checked="" type="checkbox"/> family	<input checked="" type="checkbox"/> job
<input type="checkbox"/> home	<input checked="" type="checkbox"/> tourism	<input type="checkbox"/> money

2 4) Read and listen to the article. Write the names of the people.

- 1 Li Yong thinks a lot of people will go on vacation in his country.
- 2 Andrew will go abroad for work.
- 3 Rafael plans to get a college degree in his own country.
- 4 Amber will have children after she starts her career.
- 5 Isabelle doesn't think she'll stay in Recife.
- 6 Li Yong will work with tourists.

3 Answer the questions.

- 1 What will Rafael probably study?
psychology
- 2 What will Li Yong definitely get?
a degree in English
- 3 Who will probably study law?
Amber
- 4 At what age will Andrew probably retire?
thirty
- 5 Where will Isabelle study?
New York City
- 6 Where will Isabelle probably go after she graduates?
São Paulo or Rio de Janeiro

Figura 1. *Exploring the topic*

A princípio, o aluno deveria fazer uma leitura dinâmica do texto e, de acordo com o enunciado do exercício 1, checar os tópicos (temas) mencionados pelos jovens. Verificamos que o aluno processará a atividade de modo descendente (*top-down*), ou seja, ele poderia fazer o que o exercício requer, depreendendo o sentido do texto através de seu conhecimento de mundo (*schematic knowledge*), porém, sem necessariamente, ater-se à gramática.

Optamos por analisar esse exercício antes de abordar a seção gramatical, pois, de acordo com Batstone (1994) atividades de leitura e compreensão auditiva oferecem ricas oportunidades para o aluno notar a gramática inserida no contexto.

Embora o texto lido esteja repleto de ocorrências do uso do futuro (*will/won't*), não há atividades posteriores que possibilitem verificar se o aluno notou, de fato, essa estrutura e formulou hipóteses sobre o seu uso e significado, ou se apenas a leu sem estar sensível às suas representações.

Julgamos relevante acrescentar algumas perguntas sobre a estrutura destacada para evidenciá-la.

Assim, sugerimos como adaptação dessa atividade o seguinte:

Read the text. After that, observe the following examples adapted from the text and answer the following questions:

- a) Andrew **will go** abroad for work.
- b) Rafael **will** definitely **apply** to a good college and he probably **won't go** abroad to study.
- c) Li Yong thinks **he'll get** a degree in English, but he doesn't think **he'll stay** in China.

1- Look at the form. There is something in common in every question. What is that they have in common?

2- What's the meaning of the structure used above? Why do they use this structure in these questions?

3- Look at this sentence again: "Rafael **will definitely apply** to a good college and he **probably won't go** abroad to study." What's the difference between the first highlighted structure and the second one?

4- Look at this sentence again: "Li Yong **thinks he'll get** a degree in English, but he **doesn't think he'll stay** in China. What's the difference between the first highlighted structure and the second one? What do they have in common?"

Essa atividade adaptada pode ser considerada uma prática de *noticing by the learner*, uma vez que o aprendiz é incentivado a fazer reflexões acerca da estrutura apresentada. Sugerimos que na primeira parte, o professor deixe os alunos pensarem sobre as perguntas propostas por alguns minutos e, em seguida, faça a correção oralmente com toda a sala. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de expor suas hipóteses e tecer considerações sobre elas. Após essa etapa de *noticing*, o professor poderia fazer a leitura do quadro presente no exercício 1, Fig. (1) com o objetivo de checar as informações previamente discutidas pelos alunos. Quando o professor se apoia

em quadros (*charts*) que trazem explicações gramaticais, ocorre o *noticing for the learner*, visto que chama a atenção do aluno para uma estrutura que indica um fato futuro. Exercícios como esse podem ser classificados sob a perspectiva de gramática como produto, com foco explícito na forma. Na concepção de Richards (2006), se os alunos leem ou repetem as estruturas desses quadros informativos, estarão realizando uma prática mecânica.

Grammar

will / won't

Making predictions about the future

1 Look at the chart.

Affirmative	Negative
I'll probably / definitely study English.	I probably / definitely won't stay in New York.

Take note!

- *I think* and *I don't think* always take an affirmative verb.

I think I'll study in the U.S.

I don't think I'll study in the U.S.

Figura 3. *Noticing for the learner*

Notamos que o ensino, nesse caso, é explícito cuja abordagem é indutiva, ou seja, parte-se de exemplos com a estrutura-alvo para se, supostamente, chegar à regra.

A atividade de compreensão oral, Fig. (1), também foi mal-aproveitada, uma vez que os alunos deveriam somente completar as lacunas com os nomes das pessoas relacionadas às suas ações no futuro. As frases dadas nesse exercício estão repletas de ocorrências da forma-alvo, e a atividade deveria dar oportunidades para que o aluno refletisse sobre elas. Propomos, então, a reformulação da atividade:

Listen to the article. Pay attention to the predictions which people will make about the future and write True (T) or False (F) for them.

- 1) Andrew will go abroad for work. ()
- 2) Rafael thinks he'll study psychology in New Zealand. ()
- 3) Amber probably will have children after she starts her career. ()
- 4) Isabelle doesn't think she'll stay in Recife. ()
- 5) Li Yong definitely won't work with tourists. ()

Figura 4. *Noticing as skill*

Em nossa visão, o exercício reelaborado pode ser considerado *noticing as skill*, uma vez que os alunos terão que prestar atenção à estrutura gramatical, ao uso da língua e ao sentido para completar a atividade.

O exercício 3, Fig. (1), mostra como o professor deve estar atento à formulação das sentenças de compreensão de texto. Nessa atividade, que traz as formas gramaticais (*future tense e expressões que indicam incerteza*) estudadas na unidade, não se pode prever que os alunos vão usá-las de fato em suas respostas, já que a maioria dos aprendizes recorre a itens lexicais, sem necessariamente usar a gramática para estruturar as sentenças.

No exercício 2, na seção gramatical, os alunos deveriam desembaralhar as palavras para formar sentenças na ordem correta:

2 Put the words in order to make sentences.

- live / 'll / probably / I / Quito / in
I'll probably live in Quito
- an architect / thinks / He / become / probably / 'll / he
He thinks he'll probably become an architect
- definitely / to several colleges / I / apply / 'll
I'll definitely apply to several colleges
- be / They / 'll / late / probably
They'll probably be late
- think / I / go / I / don't / 'll / to the concert
I don't think I'll go to the concert

Figura 5. *Structuring for the learner*

Percebemos que a prática, nesse caso, é controlada, uma vez que não são dadas oportunidades aos alunos de usar efetivamente a língua. Tal exercício com foco na estrutura (will/won't) caracteriza-se como uma atividade inserida na modalidade de ensino de gramática como produto. Apesar de o aluno ser levado a estruturar (*structuring for the learner*) as sentenças obedecendo à ordem em que aparecem as palavras na língua inglesa, esse tipo de exercício, com delimitação excessiva do conteúdo a ser utilizado, implica ausência de oportunidades para o aluno notar as estruturas, formular hipóteses, testá-las e refletir sobre elas.

Atividades estruturais como essas se distanciam de um dos principais objetivos do ensino de gramática como habilidade, visto que priva o aluno de fazer suas próprias escolhas e refletir sobre como a estrutura estudada ocorreria em uma situação real de interação social. Analisando sob outro prisma, orientações bem definidas e específicas, em se tratando de um enunciado, são favoráveis, pois não deixam que o aluno fique confuso diante da gama de palavras ou combinações gramaticais que poderiam ser usadas para completar determinado exercício.

A atividade representada na Fig.(5) poderia ser feita em casa, como uma tarefa extra para fixar a forma. Nas instruções direcionadas ao professor, o material didático classifica esse exercício analisado como prática controlada (*controlled practice*). Sugerimos um exercício adaptado que pode levar os alunos a manipular as formas gramaticais de maneira significativa, o que estaria em consonância com a estruturação feita pelo aluno (*structuring by the learner*):

Think about what you will do for the next ten years. Try to write sentences using the vocabulary below. After that, write a text discussing how these activities can change your life. Use details to explain your answer.

Sentences:

apply to college

buy a house

get married/ have children

buy clothes

go abroad

get a job

Examples: I'll definitely find a job, so I can buy a car and travel around my country for a year. I'll probably have children. I think I'll have two.

Note for the teacher: After students have written the sentences, the teacher should call their attention to the form(s) used and expressions, asking which one was used and why. The same reflection should be done for the composition.

Notamos que, por meio desse exercício de estruturação, os alunos fazem escolhas linguísticas de acordo com um contexto dado.

Por meio desse exercício, o aprendiz terá espaço para criação e improvisação, sem focar exclusivamente no funcionamento das formas gramaticais. Para se atingir o objetivo de oferecer flexibilidade ao aluno e poder de escolha, os professores devem se apoiar em atividades que envolvem a ativa manipulação da língua por parte dos alunos.

Apesar de o ensino como produto ajudar o aluno a notar (*noticing*) determinadas formas gramaticais e a estruturar frases, esse tipo de ensino não oportuniza o aprendiz a utilizar a gramática em um contexto real de comunicação. Logo, na maioria das vezes, os alunos, apesar de dominarem a forma, acabam falhando em atividades que envolvem conversação, já que a grande dificuldade é colocar o conhecimento gramatical em prática, em conjunto com a situação e com o significado em tempo real. Durante a comunicação, o aluno deve lidar com outras variáveis que não somente a forma gramatical; os papéis que cada participante desempenha no discurso, os temas que eles terão de lidar na comunicação, a troca de turnos e a pressão de tempo a que estão submetidos.

Julgamos importante, a despeito das colocações até aqui feitas, incluir uma atividade para que o aluno proceduralize o conhecimento. Como sugestão de um exercício mais comunicativo, formulamos essa tarefa que pressupõe uma lacuna de contexto:

Debate

Work in groups of four to six. Follow the instructions.

- In your groups, divide into two debating teams: A and B.
- Team A thinks that the future looks bright and positive, and team B thinks that the future looks dark and negative.
- Work in your teams. Each group will have about 15 minutes to prepare your arguments. Use your notes and opinions below and add your own ideas. Give examples that show you are right. You must not agree with your opponent.
- Decide who will talk about each aspects of the argument.

[make – technological advances]	[definitely - probably]
[cure – disease]	[think – don't think]
[cooperate- countries]	[I believe that...because]
[solve – global problems]	[agree – disagree]

A atividade propõe que o aluno “gramaticize” seu conhecimento, ou seja, ele partiria do léxico ou de expressões fixas, tais como foram dadas no exercício, para elaborar os argumentos e defender seu ponto de vista; nesse sentido, a atividade é relevante e significativa.

Entendemos que esse tipo de atividade adaptada possibilita o engajamento dos alunos e propicia a eles explorar a gramática para fins de comunicação.

Em atividades desse tipo, o aluno aplica a gramática ao léxico, ou seja, ele combina as palavras para formar sentenças e utiliza a abordagem da gramaticização, que é uma das maneiras de se ensinar gramática como habilidade.

Outra característica que deve estar presente quando se está trabalhando com a gramaticização é oferecer, por meio de enunciados bem-elaborados, um propósito que motive os aprendizes a se comunicarem explorando a gramática com o intuito de deixar clara a mensagem. Para que o sentido seja compreensível, o aluno precisa fazer escolhas linguísticas corretas. É tarefa do professor escolher, cuidadosamente, as palavras e o contexto em que elas podem ser aplicadas; caso contrário, o aluno pode se sentir pouco guiado para realizar o exercício. Durante esse estágio do ensino de gramática como habilidade, os alunos devem se atentar à forma e ao significado, o que uniria, de fato, o ensino de gramática como produto (forma) e o ensino de gramática como processo (sentido).

Em níveis iniciantes, as atividades devem ser mais guiadas, ao passo que em níveis mais avançados, deve haver menos monitoramento, uma vez que se espera que os alunos sejam mais proativos e menos dependente de estruturas dadas pelo professor. De acordo com Long (1991, p. 13), deve haver um planejamento cuidadoso por parte do professor para levar o aluno ao seu potencial máximo (*interlanguage stretching*).

Sendo assim, nos voltamos para o ensino como processo para concluir que ele deve ser, de alguma forma, regulado e controlado pelo professor. Não se trata de um controle rígido como na perspectiva de ensino como produto, mas deve haver o controle de algumas variáveis que podem influenciar o desempenho dos aprendizes, em termos de acuidade linguística.

Conforme o pensamento de Shiffrin & Schneider (1977 apud BATSTONE, 1994, p. 78, tradução nossa), “*os seres humanos são limitados em suas capacidades de se atentar, conscientemente, a mais de uma tarefa por vez*”.⁷

Sendo assim, torna-se difícil ater-se, simultaneamente, à qualidade da linguagem usada e ao sentido veiculado pela mensagem.

Assim, os professores devem considerar três fatores essenciais para que os alunos obtenham sucesso quando estão praticando a linguagem: pressão do tempo, familiaridade com o tópico e conhecimento compartilhado. De acordo com as ponderações de Batstone (1994), se o intuito da atividade é unir gramática e comunicação, é preciso estipular determinado tempo para que o aprendiz possa se organizar e planejar sua produção. Esse recurso de regular o tempo reduz a pressão a que o aluno está submetido e ele tem oportunidade de elaborar melhor seu pensamento e usar a gramática de maneira eficaz.

Outro elemento atrelado a essa questão do tempo é a familiaridade com o tópico, uma vez que se o tema é familiar, os alunos têm condições de discorrer sobre ele mais com mais segurança. Além dessas duas questões, no exercício adaptado, verificamos que há uma lacuna de contexto (*context-gap*), ou seja, o conhecimento que já é e que será compartilhado, além do que é necessário para completar a atividade. Segundo o referido autor, toda prática no ensino de gramática como processo pressupõe uma lacuna de contexto que será reduzida ou concluída pelo aprendiz por meio do uso da linguagem.

Além disso, tarefas de gramaticização podem levar os aprendizes a outro modo de se ensinar gramática como habilidade: a reflexão, ou seja, quando eles estão aptos a refletir sobre a qualidade de suas produções, sejam elas orais ou escritas. A mesma tarefa proposta por nós de gramaticização dá lugar à outra atividade que instiga a reflexão:

Note for the teacher₁: Record the students’ debate e have them listen again to what was said and discuss the language they used. Ask students:

- Which points are you happy with, and which do you think you could improve?

Think particularly about the expressions you used to express your ideas.

Note for the teacher₂: Discuss any difficulties they have had. Once a process task is over, teachers and learners meet in explicit consideration of the language used, and the purpose in using it.

⁷ No original: *Human beings are limited in their capacity to consciously attend to more than one task at a time.*

Figura 8. Reflexão

Essa atividade adaptada mostra mais uma forma de se ensinar gramática como habilidade em língua inglesa. Os alunos são encorajados a refletir sobre a qualidade da linguagem que eles próprios produziram e esse fato pode motivá-los a pensar sobre a gramática, comparando o que eles disseram com que deveria ter sido dito durante a tarefa.

No próximo item, tecemos algumas reflexões e conclusões a respeito da abordagem do ensino de gramática como habilidade, apresentamos algumas limitações quanto à análise dos resultados encontrados e sugerimos encaminhamentos para futuras investigações.

6. Considerações finais

Estamos cientes de que este artigo apresenta limitações em razão de ter sido feita apenas a análise da primeira seção gramatical de uma unidade de um material didático, porém acreditamos que possa contribuir com a área de ensino/aprendizagem de línguas por apresentar discussões acerca do ensino de gramática e vislumbrar possibilidades de ensino significativo por meio da proposta de gramática como habilidade.

Temos a expectativa de motivar os aprendizes a estudar a língua inglesa por meio de tal abordagem gramatical, tendo como base norteadora o caráter tridimensional da gramática para o uso comunicativo significativo. Além disso, visamos propor como encaminhamentos algumas atividades adaptadas que possam incluir esse viés no ensino de gramática e discutir a importância de conhecimento teórico-prático sobre o ensino de gramática na formação inicial e contínua de professores.

Como foi exposto neste artigo, o ensino de gramática é muito mais que mera prescrição de regras gramaticais; é, na verdade, uma habilidade a ser desenvolvida para que os alunos apliquem de fato o conhecimento no uso efetivo da língua.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: SIGNOLI, M. D.; GATTOLIN, S. R. B; MIOTELLO, V (Org.) **Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar línguas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.
- BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford University Press, 1994.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**. 2nd ed. New York: Longman, 2001.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário da Análise do Discurso**. Coordenação da Tradução de Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers, 2002(a), p. 17-34.
- GREGORY, J.; MANIN, A. A.; LEWIS, L. **Engage**. Especial edition. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. London; Prentice Hall Europe, 1983.

- LARSEN-FREEMAN, D. Grammar teaching. In: CELCE-MURCIA, M (Ed). **Teaching English as a second or foreign language**. Heinle & Heinle, p. 255-266, 2001.
- _____. **Teaching language: from grammar to grammaring**. Heinle & Heinle, 2003.
- LONG, M. Focus on Form: a Design Feature in Language Teaching Methodology. In: K de BOT, R.; GINSBERG, R.; KRAMSCHI, C. (eds) **Foreign Language Research in Cross-Culture Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52.
- NASSAJI, H; FOTOS, S. **Current Development in research on teaching of grammar**. Annual review of Applied Linguistics, v. 24, p. 126-145, 2004.
- RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. New York, NY: Cambridge University Press, 2006.
- SCHMIDT, R.W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. v. 11 (2). 1990, p. 129-158.
- WHITEHEAD, A. N. **Process and Reality**. Cambridge University Press, 1929.