


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ERIKA CHIARELLO ANDRADE

**ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA: FOCO
NO ENSINO DE GRAMÁTICA**



ARARAQUARA – S.P.
2019

ERIKA CHIARELLO ANDRADE

**ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA: FOCO
NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Sandra Mari Kaneko Marques

ARARAQUARA – S.P

2019

Andrade, Érika Chiarello
ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA:
FOCO NO ENSINO DE GRAMÁTICA / Érika Chiarello
Andrade - 2019
129 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Sandra Mari Kaneko Marques

1. ensino de gramática como habilidade. 2. atividades de ensino de inglês como língua estrangeira. 3. propostas pedagógicas. I. Título.

ERIKA CHIARELLO ANDRADE

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA: FOCO NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Sandra Mari Kaneko Marques

Data da defesa: 06/05/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa
Instituto Federal de São Paulo – Campus Hortolândia

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao meu filho, Enrico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e persistência para superar as dificuldades.

À minha orientadora, Sandra Mari Kaneko Marques, por ter me dado a oportunidade de ingressar no programa e pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Ao meu marido e companheiro, Antônio, que sempre me motivou a seguir a área acadêmica e me apoiou, com muito amor e carinho, nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Sônia e Francisco, e à minha irmã, Vivian, pelo amor e apoio incondicional.

Às minhas avós, Geraldina e Dativa (*in memoriam*), que sempre ajudaram e incentivaram meus estudos.

Aos meus colegas do curso de Mestrado, especialmente Natália Molan, Heloísa Postai Sacco, Rajabo Abdula e Jéssica Franceschini, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

À professora, Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa, pela leitura do meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

À professora, Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista, pelas pontuações que direcionaram a minha pesquisa.

À professora, Eliane Hércules Augusto-Navarro, por ter compartilhado muitos materiais que serviram de respaldo a esta pesquisa.

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 tem sido ensinada em sala de aula. Muitas indagações têm sido feitas quanto ao modo mais eficaz de se ensinar gramática, a fim de contribuir para a competência comunicativa do aprendiz. 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), ao sentido (semântica) e ao uso (pragmática). O objetivo geral deste estudo é analisar como a abordagem gramatical é explorada, tendo como respaldo a teoria de gramática como habilidade de Batstone (1994), bem como os conceitos de ensino de gramática de Larsen-Freeman (2003) em duas unidades de dois materiais didáticos de língua estrangeira. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Por meio deste estudo, verificamos que poucas atividades de gramática são destinadas à comunicação para desenvolver o conhecimento procedimental, definido como o conhecimento pronto para ser usado, através de oportunidades que promovam a prática significativa do aluno na língua-alvo. Dentro dessa perspectiva, visamos propor algumas atividades adaptadas que possam incluir esse viés no ensino de gramática. Acreditamos que uma futura investigação poderia analisar qual é a percepção dos alunos com relação à proposta de ensino de gramática como habilidade.

Palavras-chave: ensino de gramática como habilidade; atividades de ensino de inglês como língua estrangeira; propostas pedagógicas.

ABSTRACT

Several recent studies on grammar in the field of foreign language teaching/learning have suggested to the need to shift focus on the way it has been taught in the classroom. Many inquiries have been made as to the most effective way of teaching grammar in order to contribute to the learner's communicative competence. Considering reflection on the teaching and learning of grammar, Batstone (1994), as well as Larsen-Freeman (2003), propose a model of inductive grammar teaching, known as *teaching grammar teaching as skill*. Thus, we consider that such an approach to teaching can represent a way of making the learner reflect on his or her own production, regarding form (language structure/syntax), meaning (semantics) and use (pragmatics). The general objective of this study is to analyze how such grammatical approach is explored, according to theories of grammar as skill (BATSTONE, 1994 and LARSEN-FREEMAN, 2003) of two units of two coursebooks. The methodology used in this research is, therefore, qualitative and interpretative. It was observed that few grammar activities are aimed at communication to develop procedural knowledge through opportunities that promote meaningful student practice in the target language. Within this perspective, we aim to propose some adapted activities that may include this bias in grammar teaching. We believe that a future investigation could analyze the students' perception regarding the proposal of teaching grammar as skill.

Keywords: teaching grammar as skill; English teaching activities as a second language; teaching approaches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Noticing for the learner	36
Figura 2. Noticing by the learner	37
Figura 3. Structuring for the learner	38
Figura 4. Structuring by the learner	40
Figura 5. Regulação de tempo e tópico	45
Figura 6. Relação entre regulação de tempo e tópico.....	45
Figura 7. Regulação de lacuna de contexto	46
Figura 8. Relação de tempo, tópico e conhecimento compartilhado.....	47
Figura 9. Noticing as skill	50
Figura 10. Tentativa de gramaticização.....	51
Figura 11. Gramaticização.....	52
Figura 12. Reflexão	54
Figura 13. Abordagens do ensino de gramática	55
Figura 14. Esquema tripartido (forma, sentido e uso)	56
Figura 15. Plataforma <i>Smrt</i> do aluno.....	81
Figura 16. Exploring the topic.....	86
Figura 17. Noticing by the learner (atividade adaptada pela autora).....	88
Figura 18. Noticing for the learner (livro <i>Engage</i>).....	90
Figura 19. Noticing as skill (atividade elaborada pela autora)	92
Figura 20. Noticing as skill/ Feedback (atividade adaptada pela autora).....	93
Figura 21. Structuring for the learner (livro <i>Engage</i>).....	94
Figura 22. Structuring by the learner (atividade elaborada pela autora)	96
Figura 23. Structuring for the learner (livro <i>Engage</i>).....	97
Figura 24. Structuring by the learner (atividade elaborada pela autora)	99
Figura 25. Structuring by the learner (livro <i>Engage</i>)	100
Figura 26. Gramaticização (atividade elaborada pela autora).....	101
Figura 27. Reflexão (atividade elaborada pela autora).....	106
Figura 28. Exemplo de texto (material <i>Smrt</i>).....	108
Figura 29. Noticing for the learner (material <i>Smrt</i>).....	109
Figura 30. Noticing for the learner (material <i>Smrt</i>)	110
Figura 31. Noticing by the learner (atividade elaborada pela autora).....	111
Figura 32. Structuring for the learner (material <i>Smrt</i>).....	113

Figura 33. Structuring by the learner (atividade elaborada pela autora).....	113
Figura 34. Structuring for the learner (material <i>Smrt</i>).....	115
Figura 35. Gramaticização (atividade elaborada pela autora).....	116
Figura 36. Structuring by the learner (material <i>Smrt</i>).....	118
Figura 37. Structuring for the learner (material <i>Smrt</i>).....	119
Figura 38. Reflexão (material <i>Smrt</i>)	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Matriz de critérios para análise de livros didáticos.....	67
Quadro 2. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (níveis contemplados pela coleção <i>Engage</i>).....	77
Quadro 3. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (níveis contemplados pelos cursos da <i>Smrt</i>).....	82

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua inglesa
LM	Língua Materna
MD	Material didático
LD	Livro didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
JUSTIFICATIVA	14
OBJETIVOS	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1. Papel da gramática nas diferentes abordagens do ensino de línguas.....	18
1.2. Percurso histórico de ensino-aprendizagem de LE.....	20
1.2.1 abordagens com foco exclusivo na gramática	20
1.2.2. Abordagens com foco na comunicação	22
1.3. Conceito de competência comunicativa	26
1.3.1. Conceito de proficiência.....	28
1.3.2. Conceitos de fluência oral e precisão (acuidade)	29
1.4. Foco em formas vs. foco na forma	31
1.5. As três abordagens de ensino de gramática de Batstone (1994)	33
1.6. Material didático e suas implicações	60
1.6.1. Material didático v. livro didático.....	59
1.6.2. Material didático global vs. local.....	60
1.6.3. Adaptação de materiais didáticos.....	62
1.6.4. Princípios de aquisição e de ensino de línguas.....	68
1.6.5. Técnicas de adaptação de materiais didáticos.....	69
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	73
2.1. Forma de análise de dados.....	75
2.2. Corpus da pesquisa	75
2.2.1. Materiais didáticos utilizados	76
2.2.1.1. O livro do aluno da coleção <i>Engage 3</i>	74
2.2.1.2. O livro do professor da coleção <i>Engage 3</i>	77
2.2.1.3. Material <i>online Smrt English</i>	78
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
3.1. Análise da unidade 1 do material didático <i>Engage 3</i>	85
3.2 Análise da unidade 4 do material <i>Smrt English</i>	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125

Introdução

A posição da gramática no ensino de Língua Estrangeira (LE) tem sido preocupação constante de diversos pesquisadores em Linguística Aplicada (LA), 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 (LI), 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.

De acordo com Augusto-Navarro (2016, p. 103):

o ponto central não deve ser simplesmente a preocupação com o ensino da gramática para cumprir a tradição e atender aos anseios de estudantes, pais e professores, mas a compreensão de que a gramática está diretamente atrelada à comunicação, ou seja, toda língua é organizada em uma gramática.

Dessa forma, não basta saber as regras de organização de uma língua (gramática descritiva) através de aulas com uso de metalinguagem, que contribuiriam, essencialmente, para o conhecimento declarativo¹ do aluno, mas usar de fato a língua para a comunicação efetiva.

É desejável que o conhecimento procedimental,² cunhado por Anderson (1985 *apud* BATSTONE, 1994) de *procedural knowledge*, seja um dos objetivos de um curso de línguas. Tal conhecimento de uso não é estático como o declarativo, e o aluno, portanto, utiliza a língua sem pensar, ou seja, de modo automático.

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

²Conhecimento 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.

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

Autores como Long (1991), Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003), Augusto-Navarro (2007), entre outros, em consonância com as ideias defendidas por Ellis (2002), 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/LE, têm problematizado o papel da gramática, buscando o redimensionamento do seu ensino. De acordo com Nassaji e 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 no Capítulo 1 desta dissertação.

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*, que entendemos ser uma abordagem⁵ de ensino na qual o aprendiz reflete sobre sua própria produção, no que tange à forma (estrutura), sentido (semântica) e uso (pragmática).

Augusto-Navarro (2007, p. 63) assevera que, “por meio dessa proposta de ensino, o aluno tem que refletir sobre a forma como a língua está organizada (estrutura linguística) para conseguir cumprir a tarefa a ele apresentada”. No mesmo sentido, Larsen-Freeman (2003) pontua ainda que as aulas de LE baseadas nessa perspectiva de ensino fazem com que o aluno aprenda a aprender.

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.

³A 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).

⁴O conceito de *noticing* será discutido no item 1.5 do Capítulo de Fundamentação Teórica.

⁵Neste trabalho, adotaremos a perspectiva de Brown (2000) no que tange à diferença entre método e abordagem. Na concepção do autor, abordagem é o conjunto de posições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas e da aplicabilidade de ambas a contextos pedagógicos. Método é o conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos linguísticos determinados, englobando, principalmente, os papéis do aluno e do professor.

Dessa maneira, vamos discutir, nesta dissertação, como o ensino de gramática é abordado pelos materiais didáticos escolhidos e sugerir adaptações com base na proposta de gramática como habilidade.

Em seguida, tratamos sobre a justificativa deste trabalho.

Justificativa

Na área de LA, vários pesquisadores, desde o movimento estruturalista até o advento do movimento comunicativo, tentam compreender o papel da gramática na aprendizagem de uma língua e questionam sobre qual seria a metodologia mais eficiente para que o aprendizado ocorresse.

Larsen-Freeman (2001, p. 251) sustenta que “(...) educadores concordam que falar e escrever com acuidade é parte da competência linguística, tanto quanto ser capaz de transmitir uma mensagem de forma apropriada⁶”. Ainda, segundo a autora em questão (2003, p. 78), “é um mito pensar que gramática pode ser aprendida por si só, que não precisa ser ensinada⁷”.

No âmbito da Abordagem Comunicativa⁸ (AC), tem-se a competência comunicativa⁹ como item central a ser desenvolvido, sendo composta de outras competências. A competência *discursiva* se refere ao domínio de coesão e coerência para atrelar forma e sentido; a *estratégica* implica a utilização de recursos verbais e não verbais necessários quando há possíveis falhas na comunicação; a *sociolinguística* seria o uso apropriado da língua em diversos contextos, envolvendo diferentes aspectos e a *gramatical* se refere ao conhecimento das formas linguísticas, regras e estruturas da língua (CANALE, 1993; SAVIGNON, 2001). Sob esse prisma, verificamos que a gramática ocupa um papel de suma importância, visto que é um dos constituintes da competência comunicativa.

⁶No original: (...) *educators agree that speaking and writing with accuracy is part of linguistic competence as well as being able to convey a message in an appropriate way.*

⁷No original: *I believe it is a myth that grammar can be learned on its own, that it needs not to be taught.*

⁸Este conceito será definido no item 1.2.2. desta dissertação.

⁹Este conceito será definido no item 1.3. desta dissertação.

Cabe-nos ressaltar que, sob a ótica da gramática como habilidade defendida por Larsen-Freeman (2003), a gramática não é a única competência, mas está subordinada a todas as outras, visto que não está relacionada somente a regras linguísticas, mas também ao sentido e ao uso.

No entanto, mesmo com a adoção de um ensino comunicativo que, supostamente, abandonaria as aulas ou quaisquer atividades com foco em estudos gramaticais (forma), pesquisas na área demonstram que permitir que o aluno interaja livremente com foco exclusivo na mensagem a ser veiculada leva o aprendiz a um nível de interlíngua muito precário em termos de acuidade linguística (ELLIS, 2002a; 2002b; RICHARDS, 2002).

Assim, averiguamos a necessidade de trabalhos cujo escopo seja analisar a abordagem gramatical à luz do ensino de gramática como habilidade, proposta esta que consideramos coerente para suprir a lacuna existente entre o ensino de gramática com foco exclusivo ora na forma, ora na comunicação.

Esta pesquisa se faz, então, pertinente, uma vez que tem o propósito de salientar o envolvimento de professores e estudiosos do ensino de LE que visam compreender a aplicabilidade da instrução gramatical em ensino comunicativo, com o propósito de levantar reflexões e encaminhamentos que possam contribuir para a otimização do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Temos a expectativa de propor encaminhamentos para o ensino de gramática, tendo como base norteadora o caráter tridimensional da gramática para o uso comunicativo significativo. Dentro dessa perspectiva, visamos propor exercícios alternativos e sugerir algumas atividades adaptadas que possam incluir esse viés no ensino de gramática.

Este estudo não tem a intenção de prescrever formas de se adaptar materiais didáticos, mas indicar algumas diretrizes possíveis que vão além de mera memorização e domínio de regras gramaticais e itens linguísticos.

Segundo Augusto-Navarro (2016, p. 106),

a teoria que propõe o desenvolvimento gramatical como habilidade dos aprendizes de línguas parte do princípio de que não se pode ensinar tudo o que existe sobre a língua, mas é possível educar aprendizes para aprenderem a aprender.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não se limitaria à aula exclusivamente; o aluno pode continuar a aprender por conta própria, considerando as várias oportunidades de contato com a língua (TV, séries, cinema, música, videogames etc). A

proposta é levar o aluno a analisar a língua em uso e a tecer hipóteses sobre determinadas escolhas linguísticas.

Todavia, por ser um tema controverso em ensino-aprendizagem de LE, é necessário que se realizem mais pesquisas que tenham como objetivo obter uma compreensão mais ampla sobre o ensino de gramática ancorado na teoria de gramática como habilidade.

Apresentaremos, no próximo item, os objetivos deste trabalho e as perguntas de pesquisa.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é analisar como a abordagem gramatical é explorada em duas unidades de dois materiais didáticos¹⁰ de língua inglesa, tendo como respaldo a teoria de gramática como habilidade de Batstone (1994), bem como os conceitos de ensino de gramática de Larsen-Freeman (2003).

Um dos materiais utilizados é online desenvolvido pela *Smrt English*, organização canadense, que busca desenvolver conhecimentos em LI com o uso de materiais que utilizam recursos tecnológicos para o ensino. O segundo material didático (MD) é o *Engage*, adotado em uma escola privada na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Dada a importância do livro didático (LD) em sala de aula como apoio ao professor e suporte ao aluno, é muito importante, então, que seja analisado o modo como esses materiais são elaborados e em qual metodologia se baseiam.

Em face dessa perspectiva, além de investigar como é a abordagem gramatical nos referidos materiais, busca-se verificar se a gramática como habilidade é desenvolvida de alguma maneira e apontar sugestões de atividades que se adequem a tal perspectiva.

¹⁰Os conceitos de material didático e livro didático serão devidamente explicados na seção 1.6. da Fundamentação Teórica desta dissertação.

Tendo em mente tais objetivos, esta dissertação apresenta como questões norteadoras:

- a) Como a gramática é abordada em duas unidades de dois materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, sendo um deles impresso e outro online?
- b) A gramática como habilidade é desenvolvida de alguma forma nas unidades analisadas?
- c) Como a gramática pode ser desenvolvida, com base na proposta de ensino de gramática como habilidade, em tais unidades com adaptações em uma sala de aula de língua inglesa?

Apresentamos, no próximo item, a fundamentação teórica que norteará nossas discussões.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos, neste capítulo, algumas discussões e reflexões a respeito da concepção de gramática com a qual concordamos, do papel da gramática nos diferentes métodos de ensino de línguas, dos conceitos de competência, proficiência, fluência e acuidade, das propostas pedagógicas de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) e do desenvolvimento de materiais didáticos baseados em princípios de aquisição e ensino de línguas, discutidos por Tomlinson (2010) e Masuhara (2005).

Ao discutirmos, mais adiante, as teorias e propostas de ensino de gramática que sustentam esta pesquisa, discorreremos mais detalhadamente acerca desses conceitos de ensino de gramática de Larsen-Freeman e Batstone. Na subseção seguinte, apresentamos o papel que a gramática ocupa nos diferentes métodos de ensino de línguas.

1.1. PAPEL DA GRAMÁTICA NAS DIFERENTES ABORDAGENS DO 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; 2011), 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.

Conforme atesta Batstone (1994, p. 117),

o que é gramática depende da forma como se escolhe olhar para ela. Portanto, podemos defini-la como um mecanismo formal, como um sistema funcional para sinalizar significados, ou como um recurso dinâmico, o qual tanto falantes quanto aprendizes utilizam de maneiras diferentes e em diferentes momentos.¹¹

¹¹No original: *What grammar is depends on how you choose to look at it, so that we can regard it as a formal mechanism, as a functional system for signaling meanings, or as a dynamic resource which both users and learners call on in different ways at different time.*

A fim de corroborar nossa compreensão, julgamos relevante elucidar diferentes concepções de gramática com as quais concordamos e que servem para dar respaldo para análise dos dados, bem como a concepção de gramática que norteia esta pesquisa.

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) e a proposta de *explicit deductive grammar*¹² (ELLIS, 2002b).

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, conforme abordaremos neste capítulo, métodos apoiados no ensino com foco na forma e no sentido têm ganhado mais espaço e recebido mais atenção dos pesquisadores.

Este trabalho não tem a intenção de discorrer sobre todas as abordagens de ensino que vigoraram até hoje, por isso vamos nos ater à discussão do papel da gramática implicada nas três abordagens de ensino propostas por Batstone (1994): ensino de gramática como produto, ensino de gramática como processo e ensino de gramática como habilidade.

¹²A proposta de *explicit deductive grammar*, de Rod Ellis, não será discutida nesta dissertação.

1.2. PERCURSO HISTÓRICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Em nosso trabalho, propusemo-nos a analisar a abordagem gramatical em duas unidades de dois materiais didáticos de língua inglesa em um contexto comunicativo de sala de aula. Isso posto, torna-se importante compreender o contexto de sala de aula de LE embasado na AC e o papel da gramática inserida nessa abordagem e, para isso, é pertinente traçar o percurso histórico do desenvolvimento de ensino de LE no Brasil.

1.2.1. ABORDAGENS COM FOCO EXCLUSIVO NA GRAMÁTICA

Durante a década de 60, conforme preconiza Almeida Filho (1993), nas abordagens tradicionais, 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.

O ensino de gramática era considerado norteador da instrução, cujos passos essenciais para a aprendizagem da língua consistiam, essencialmente, em: memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão (processo de converter qualquer texto da Língua Portuguesa para uma língua estrangeira). A ênfase, nesse tipo de método, recaía sobre a forma escrita da língua numa abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. O professor, nesse tipo de abordagem, era visto como autoridade máxima dentro de sala de aula e cabia a ele corrigir os erros dos alunos, sem interação professor-aluno e aluno-aluno.

Como podemos constatar, no Método da Gramática e Tradução, o papel da gramática era essencial para o ensino de línguas, já que se acreditava que saber uma língua era dominar a gramática dessa língua. Analisado sob a perspectiva de hoje, esse método apresenta como lacuna a comunicação, pois conforme discutido nesta dissertação, a competência gramatical é apenas um dos elementos constituintes da competência comunicativa.

Porém, de acordo com Brown (2000), o método da Gramática e Tradução ainda está presente em aulas de LE por exigir pouco conhecimento especializado por parte do professor. O autor acresce que provas que cobram conhecimento gramatical são fáceis de serem elaboradas e corrigidas. Na concepção de Richards e Rogers (2001), esse método não exige

muito conhecimento e preparo do professor, uma vez que não é necessário saber falar a língua-alvo, mas sim saber sobre a língua em questão. Observamos que a língua, nesse caso, é vista como um conjunto de regras e não como instrumento de comunicação.

Apesar das inúmeras críticas direcionadas a esse tipo de método, vemos que ele ainda representa uma tradição no ensino escolar, conforme observa Almeida Filho (2007, p. 19):

A grande maioria das classes de língua estrangeira nas escolas públicas, que equivale à base de sustentação profissional na área de ensino, e praticamente todos os livros didáticos nacionais à venda no momento, enfatizam a aprendizagem consciente das formas da língua combinada com exercícios de automatização de modelos.

Muitos alunos de várias gerações estudaram inglês seguindo as premissas desse método em escolas regulares (privadas e públicas), o que reforça o argumento de que se aprende LE assim há muito tempo. Dessa forma, deparamo-nos com professores que se acomodam diante da capacidade de mudar o modo de conceber gramática e ensiná-la. Encontramos várias justificativas que sustentam esse fundamento: professores que realmente desconhecem outras metodologias para ensinar, por não terem acesso a pesquisas contemporâneas durante a formação docente, e outros que preferem aderir à forma tradicional de se ensinar uma língua.

Em reação ao Método da Gramática e Tradução, surge o método Audiolingual, no final do século XIX e início do século XX, cujo foco era a língua oral. Nesse sentido, o aluno só deveria ser exposto à língua escrita uma vez que os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados (LEFFA, 1988). A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, calcada em repetição de sentenças, memorização de diálogos e prática de exercícios orais, e não através de explicitações de regras. A gramática, nesse caso, era ensinada através da analogia indutiva, partindo-se do exemplo para a regra. A língua, no método Audiolingual, era caracterizada como um conjunto de hábitos a serem internalizados e automatizados e não como um conjunto de regras a serem memorizadas, como propunha o Método da Gramática e Tradução.

O método Audiolingual recebeu influência da psicologia, com o *behaviorismo* de Skinner (1957), pois se partia do pressuposto de que para aprender uma língua era necessário condicionar os alunos a responder corretamente aos estímulos, tentando fazer com que os aprendizes formassem novos hábitos a fim de assimilar a língua-alvo. Segundo Leffa (1988), o professor deveria imediatamente reforçar positivamente as respostas certas dadas pelos

alunos. Como os erros eram evitados, as estruturas da língua apresentavam-se gradualmente através de pequenos passos. No método do Audiolingualismo, acreditava-se que quem errava, acabava por aprender com os próprios erros. Muito embora esse método tenha entrado em sua fase de declínio no início da década de 60, muitas escolas ainda adotam esse método de ensino e materiais embasados em princípios audiolinguais até os dias de hoje.

Segundo alguns pesquisadores da área, como Brown (2000), um dos motivos que levaram ao sucesso desse método foi o fato de ele se apoiar em teorias linguísticas e psicológicas (estruturalismo e *behaviorismo*), aclamadas na época. Todavia, uma das críticas endereçadas a ele relaciona-se aos erros cometidos pelos alunos, que não deveriam ser evitados, pois mostram as tentativas e as hipóteses construídas pelos alunos.

Consoante ao pensamento de Nassaji e Fotos (2011), métodos e abordagens que focavam o ensino de gramática como um conjunto de regras e estruturas gramaticais não obtiveram sucesso, uma vez que os alunos tinham conhecimento sobre a língua, mas não sabiam como empregá-la no momento da comunicação. Batstone (1994) nomeia esses métodos com foco exclusivo na gramática como *ensino de gramática como produto*, conforme será discutido no item 1.6 desta dissertação.

A seguir, discutimos abordagens com foco na comunicação e suas características, dentre elas a mais recorrente no contexto brasileiro, a AC.

1.2.2. Abordagens com foco na comunicação

O conceito de gramática apresentou mudanças significativas para o ensino de línguas nos anos 70 e 80. Os cursos, que seguiam a AC, eram 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. Considerando a visão de língua, nesta abordagem, verifica-se que ela não está atrelada ao domínio de regras e estruturas gramaticais, mas à interação, à negociação de sentido (CANALE, 1983) e ao uso de língua para fins comunicativos.

Na visão de Almeida Filho (2005, p. 36), citado por Kawachi-Furlan (2014) “métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. Tomando-se por referência as pesquisas de Brown (2000), Larsen-Freeman (2003), Anderson (2011) e Vieira-Abrahão

(2015), há alguns pressupostos que regem a AC, a saber: (1) privilegia-se o processo de comunicação em detrimento do domínio de formas linguísticas, (2) utilização de material autêntico com o intuito de envolver os aprendizes em categorias pragmáticas, funcionais e significativas da língua, (3) erros devem ser tolerados, já que são encarados como um processo natural de aprendizagem do aluno, (4) uso de duplas ou grupos para envolver os alunos e incentivar a negociação de significado e a interação de maneira colaborativa, principalmente através de jogos, músicas e *role-plays*, (6) o professor 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, (7) trabalho integrado das quatro habilidades linguísticas, (8) promoção de compreensão intercultural, (9) organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos, (10) tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma LE, (11) avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar.

Vieira-Abrahão (2015) pontua que nem todos esses princípios foram devidamente contemplados em todos os contextos de ensino devido a variáveis como contextos social, cultural e institucional, proficiência docente na língua estrangeira, falta de recursos materiais, número excessivo de alunos por sala e, até mesmo, devido a diferentes interpretações pelos professores das características da AC.

Segundo Leffa (1988), um dos aspectos que mais recebeu críticas em relação à AC foi a falta de objetivos específicos no ensino de línguas em que não há, à disposição do professor, técnicas ou procedimentos a serem utilizados como havia nos métodos estruturais.

Nassaji e Fotos (2011) asseveram que alguns modelos de implementação da AC foram recomendados a depender da ênfase dada ao foco na forma. Fundamentados em Howatt (1984), os autores especificam as duas versões dessa abordagem: o comunicativo rígido (*strong*) e o comunicativo fraco (*weak*). Verifica-se que na versão mais rígida, a língua deve ser aprendida por meio da comunicação, com atividades focadas exclusivamente no sentido. O uso de modelos nocionais-funcionais na elaboração de materiais didáticos foi uma das características mais marcantes desse tipo de concepção. Mediante o pensamento de Vieira-Abrahão (2015, p. 28), na versão forte, “entende-se que a língua é aprendida a partir de seu uso, na comunicação, sem interferência e controle do professor”. Em contrapartida, na versão mais fraca, segundo a mesma autora, “os alunos aprendem primeiramente sobre a língua e depois a usam na comunicação”.

Durante os primeiros anos do surgimento do ensino comunicativo de línguas, o papel da gramática foi, aos poucos, perdendo importância, pois 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.

Assim, 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 real.

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.

Contraopondo-nos à visão de Krashen (1981), acreditamos ser necessário o ensino gramatical desde que este seja feito de forma contextualizada e integrada à comunicação e compartilhamos a visão de estudiosos (ELLIS, NASSAJI e FOTOS, LARSEN-FREEMAN, LONG) 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.

Ponderando essa proposta de Batstone (1994) sobre o ensino de gramática, 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, o docente submete-se ao risco de formar 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, p. 50), “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 implícito e explícito da língua para uma comunicação eficaz.

Spada e Lightbown (2008) com referência a Harley e Swain (1984) e Lyster (1987) também argumentam que o ensino comunicativo de línguas tem revelado que exposição baseada apenas no sentido permite que os alunos desenvolvam habilidades, a saber: compreensão, fluência oral, confiança e habilidades comunicativas; no entanto, eles continuam tendo dificuldades relacionadas à morfologia, sintaxe e pragmática. Nas subseções seguintes, dissertamos sobre as definições de competência comunicativa, proficiência, fluência e precisão, discutindo ponderações de diferentes autores sobre tais conceitos.

1.3. Conceito de competência comunicativa

Nesta pesquisa, adotaremos o conceito de competência comunicativa que abarca competência e desempenho. De acordo com Silva (2000), a competência pode ser definida como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (aquilo que eu conheço e me permite “fazer”) e o desempenho como alguma coisa que o indivíduo faz com esse conhecimento (aquilo que eu “faço”). Tal conhecimento compreende regras gramaticais e pragmáticas na construção de um discurso apropriado, coeso e coerente.

Desde o surgimento do movimento comunicativo, busca-se definir com precisão o que o termo ‘competência’ significa, já que diversos autores tentaram adaptá-lo a suas próprias áreas de atuação, segundo Munby (1978), divergindo da dicotomia clássica proposta por Chomsky (1965), perante a qual competência significa conhecimento da língua (estruturas e regras), e desempenho, o uso real da língua em situações concretas, sem uma preocupação com a função social da língua.

Hymes (1979) foi o primeiro autor a incluir a dimensão social ao conceito de competência. Assim, em sua concepção, não se considera competente um indivíduo que apenas saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua; é necessário que, além desses domínios, ele saiba quando falar, a quem se dirigir, onde e de que maneira. Dessa forma, o autor amplia o conceito de competência que integra a “capacidade para usar”, unindo as noções de competência e desempenho, que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965. Inspirados em Hymes, vários autores se confrontaram com a árdua tarefa de conceituar o termo competência comunicativa. Vamos traçar, resumidamente, a visão de alguns desses autores com o fim de nos posicionar em relação a esse conceito.

Savignon (1972) ressalta que competência comunicativa de um falante relaciona-se ao conhecimento de um vasto vocabulário, de diversos itens sintáticos e de aspectos paralinguísticos da língua-alvo. Percebemos que esse autor não considera, por exemplo, o contexto e a relação entre os interlocutores como parâmetros de competência na língua. Já Canale e Swain (1980 *apud* SILVA, 2000) definem competência comunicativa como um conjunto de outras quatro competências, a saber:

a) competência gramatical: implica o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;

b) competência sociolinguística: implica o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Esta competência relaciona-se ao conceito de adequação julgado por Hymes.

c) competência discursiva: implica conectar uma série de frases e orações (por meio de coesão) para formar um todo significativo (a fim de se atingir a coerência). Esse conhecimento deve ser partilhado entre falante/escritor e ouvinte/leitor; e

d) competência estratégica: implica usar estratégias de enfrentamento para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

No entendimento de Canale e Swain, os alunos desenvolveriam competência comunicativa se fossem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro competências citadas. No pensamento de Silva (2004, p. 9), a noção de desempenho definida por Hymes como a *capacidade para usar* “corresponde ao que esses autores chamam de *desempenho comunicativo*, traduzido na realização e interação das competências mencionadas em seu modelo, na produção e compreensão dos enunciados”.

Widdowson (1978), citado por Silva (2004), faz a distinção entre formas gramaticais (*usage*) e uso (*use*). Para ele, *forma* é um aspecto do desempenho em que o usuário demonstra domínio das regras linguísticas; já o *uso* constitui-se em outro aspecto do desempenho em que o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz.

Bachman (1991, p. 683) aduz que saber usar uma língua correlaciona-se com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”.

Sobre competência comunicativa, esclarece Larsen-Freeman (1986, p. 131):

Competência comunicativa envolve estar apto a usar a língua de forma apropriada a um determinado contexto. Para isso, os estudantes precisam conhecer as formas linguísticas, os significados e as funções. Eles precisam estar aptos a lidar com o processo de negociação de significado com seus interlocutores.

Na visão da autora, saber uma língua significa unir as três dimensões da gramática forma (estrutura), sentido (semântica) e uso (pragmática), ou seja, implica expressar o sentido da mensagem que se deseja veicular de forma adequada.

Almeida Filho (1993, 1997, 1999) também se debruçou sobre essa questão e constatou que a comunicação verbal era um processo complexo que exigia dos falantes uma competência comunicativa, a qual dependia de outras competências e conhecimentos para se

realizar. Essa competência comunicativa abrange o desempenho do indivíduo. Na visão do autor (1997, p. 56), competência comunicativa representa:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é, para alguns teóricos, distinto do conceito de desempenho comunicativo (Hymes, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto a competência como desempenho efetivo.

Para analisar a abordagem gramatical dos materiais didáticos, adotaremos os conceitos de competência e desempenho apontados por Almeida Filho e nos pautaremos também nas definições de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Bachman (1991) e Larsen-Freeman (1986) por julgarmos estarem em consonância com a visão de língua que adotamos para fundamentar esta pesquisa.

1.3.1. Conceito de proficiência

Assim como ocorre com o conceito de competência comunicativa, não há consenso com relação à natureza e conceituação quanto ao termo *proficiência* por parte dos linguistas aplicados.

Scaramucci (2000, p. 13 *apud* COSTA, 2009) conceitua que:

ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos. A autora ainda enfatiza que o conceito de proficiência parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal.

A autora difere proficiência entre o uso técnico da palavra proficiência (sentido mais restrito, usado no contexto de avaliação de LE) e o não técnico (sentido geral, usado por pessoas leigas). Normalmente, julga-se que um indivíduo seja proficiente em inglês sem os devidos critérios, tomando como parâmetro proficiência e não proficiência como se esse fosse um conceito absoluto. Com relação ao uso técnico, conforme a acepção de Scaramucci (*op. cit.*), haveria vários níveis de proficiência que mostram diferentes graus de acordo com a situação de uso, o que mostra um conceito relativo desse termo.

A noção de proficiência tem a ver com a visão de língua que se pretende adotar no contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que diferentes embasamentos sobre o que é dominar uma língua implicam, por conseguinte, conceitos diferentes de proficiência.

A título de ilustração, Scaramucci (2000) aponta que, sob o viés do ensino estruturalista, saber uma língua significava apresentar um domínio satisfatório das regras gramaticais e não necessariamente saber usar a língua em situações reais de uso. Mediante essa visão, ser proficiente se traduz em ter “conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes” (SCARAMUCCI, 2000, p. 16).

Entendemos que o ensino de gramática como habilidade engloba o foco na forma em contexto comunicativo, o que nos faz distanciar dessa definição de proficiência segundo abordagens estruturais. Concordamos, portanto, com a visão da autora (op. cit, 2008, p. 99) de que ser proficiente implica “ser capaz de agir efetivamente em situações específicas de uso propositado e situado da linguagem”.

Neste trabalho, não vamos nos ater aos exames de proficiência por não ser foco desta pesquisa, mas julgamos necessária uma breve discussão sobre o que entendemos por proficiência em LE e qual o lugar da gramática dentro de nossa concepção.

1.3.2. Conceitos de fluência oral e precisão (acuidade)

Na AC, a aprendizagem da língua não é centrada no ensino das formas linguísticas, mas examina-se também como o aluno pode fazer uso dessas formas para fins comunicativos. A língua, nesse paradigma, é vista como um instrumento de interação social. O objetivo de um ensino voltado para a comunicação é justamente o desenvolvimento da expressão oral, em que ao aluno são apresentadas oportunidades para se comunicar próximas de uma situação real, sem que a precisão linguística ocupe um lugar de destaque.

De acordo com a afirmação de Davies (1980, *apud* BOHN e VANDRESEN, 1988, p. 45), fluência é a “habilidade de se expressar sem hesitação excessiva numa dada situação, na fala ou na escrita”. No entanto, a ênfase na fluência não desvaloriza a precisão linguística, que na concepção do autor supracitado, é entendida como “um comando das estruturas gramaticais e sintáticas da língua”. O volume de materiais didáticos disponíveis no mercado,

os quais têm por objetivo a aquisição de formas gramaticais, reflete a demasiada importância dada ao sistema linguístico.

Todavia, acreditamos que ter precisão linguística representa um dos domínios necessários em busca de um objetivo maior de fazer com que o aprendiz use a língua de modo criativo e flexível a fim de que possa se comunicar efetivamente. A abordagem de ensino de gramática como habilidade corrobora essa afirmação ao ressaltar que tanto a precisão (acuidade linguística) quanto a comunicação fluente ocupam posições de igual importância.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2000, p.33) que aduz que:

a fluência é resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbalmente quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.

No ensino-aprendizagem de línguas, precisão e fluência constituem dois aspectos de uma LE. Maley (1980) usa os conceitos de aquisição e aprendizagem, cunhados por Krashen (1979), para relacionar fluência à aquisição e precisão à aprendizagem. De acordo com Krashen, aquisição é um processo subconsciente por meio do qual o aprendiz internaliza o sistema linguístico da segunda língua. Por outro lado, quando o aluno direciona sua atenção às formas gramaticais e, tem para isso um tempo hábil para pensar, é mais provável que seu desempenho linguístico seja influenciado pela aprendizagem (processo consciente).

Dada a rapidez com que o processo de seleção e a formulação de sentenças acontecem em tempo real, o processo de aquisição vai sobressair à aprendizagem, já que toda informação transmitida pelo falante se dá de maneira espontânea e, para tal, ele usa mais o conhecimento adquirido do que conhecimento aprendido. Segundo Krashen (1981, p. 99), “nossa fluência numa segunda língua é resultante do que adquirimos, não do que aprendemos”.

Assim como as noções de competência/desempenho e proficiência, distinguir precisão de fluência é tema ainda controverso em várias pesquisas em LA. Dessa forma, alguns linguistas como Brumfit (1984), sugerem que o conhecimento aprendido pode ser mais tarde adquirido e este pode também ser aprendido através da explicação, prática e exercícios.

Concordamos com essa afirmação de Brumfit (op.cit.), pois a abordagem de ensino de gramática como habilidade prega que o conhecimento aprendido torna-se adquirido, uma vez que o aprendiz internaliza o conhecimento que está pronto para ser usado, que se apresenta de maneira automática, sendo exigido dele fazer escolhas linguísticas adequadas ao contexto de uso.

No próximo item, discorreremos, principalmente, sobre a diferença entre foco em formas e foco na forma.

1.4. FOCO EM FORMAS VS. FOCO NA FORMA

A fim de elucidar ‘qual’ gramática deve ser ensinada em ensino comunicativo, Long (1991) distingue dois tipos de instrução: foco em formas (*focus on forms*) e foco na forma (*focus on form*), a qual surgiu como uma reação às abordagens com foco exclusivo na gramática ou com foco exclusivo na comunicação.

Esse autor define *foco em formas* como a instrução que atenta para a estrutura daquilo que se pretende ensinar ou aprender. Esse modelo visa à aprendizagem das próprias formas (estruturas gramaticais), tal como ocorria nas abordagens estruturais. Já, o modelo de ensino com *foco na forma* preocupa-se com a aprendizagem de outros assuntos, tais como Biologia, Matemática ou Geografia, por meio da língua, contemplando majoritariamente o sentido e a comunicação. Esse processo pode ser planejado ou incidental. Este último ocorre quando as atividades em sala de aula não são previamente planejadas pelo professor, e acontecem em reação às dificuldades pontuais dos alunos. Dessa maneira, eles podem aprender gramática de forma incidental e reacional quando houver necessidade para tal em meio a uma aula cujo foco é a comunicação.

Conforme atesta Long (1991), o foco na estrutura será incidental, ou seja, sem planejamento prévio, em que as aulas são brevemente “interrompidas” por professores quando eles percebem que os alunos estão cometendo erros (1) sistemáticos, (2) persuasivos e (3) remediáveis.

De acordo com Augusto-Navarro (2013), é provável que essa proposta (trabalho da gramática de modo incidental) gere *ilhas de estruturalismo*¹³, ou seja, em uma aula voltada para a comunicação pode haver foco explícito na forma, frente às dificuldades/necessidades do aluno.

¹³Termo usado por Eliane Hércules Augusto-Navarro, docente na UFSCar, em uma comunicação pessoal, em 2013, na Semana de Letras.

Por outro lado, a proposta com foco na forma pode ser planejada, isto é, o professor antecipa possíveis problemas na estrutura da língua a ser aprendida e faz, então, o planejamento de como abordá-los e integrá-los em sala de aula.

Assim, concordamos com Nassaji e Fotos (2011, p. 13) que apresentam uma visão mais ampla, a qual contempla as várias maneiras de chamar a atenção do aluno para a forma linguística que se pretende enfatizar:

Uma vez que nossa motivação é impulsionada por considerações pedagógicas, nós concebemos foco na forma como uma série de opções metodológicas que, enquanto aderem aos princípios do ensino comunicativo de línguas, buscam manter um foco em formas linguísticas de várias maneiras. Tal foco pode ser atingido explicitamente e implicitamente, dedutivamente ou indutivamente, com ou sem planejamento prévio, e integrativamente ou sequencialmente.¹⁴

Entendemos que o ideal é que o professor prepare atividades comunicativas com o objetivo de ressaltar o uso de determinada estrutura linguística e concordamos com que pregam os autores mencionados nesta investigação (ELLIS, 2002; BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003 e AUGUSTO-NAVARRO, 2007), 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.

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.

¹⁴No original: *Since our motivation is driven by pedagogical considerations, we conceive focus on form as a series of methodological options that, while adhering to the principles of communicative language teaching, attempt to maintain a focus on linguistic forms in various ways. Such a focus can be attained explicitly and implicitly, deductively or inductively, with or without prior planning, and integratively or sequentially.*

Segundo Batstone (1994), 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.¹⁵

Nosso intuito, neste trabalho, é seguir tanto o ensino comunicativo, discutido por muitos linguistas aplicados, dentre os quais consideramos Widdowson (1978), com a proposta de conduzir o aprendiz ao uso significativo da língua (*language use*) em oposição à aplicação de regras gramaticais em frases descontextualizadas (*language usage*), como o ensino de gramática inserido na AC. Dessa forma, não temos somente foco na forma, pois pode prejudicar a comunicação, nem foco somente no sentido, já que pode limitar a acuidade linguística dos alunos.

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

1.5. AS TRÊS ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA DE BATSTONE (1994)

Batstone (1994), em seu livro *Grammar*, discute 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*).

¹⁵No 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)*

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. A visão de língua, nesse caso, é apoiada na ideia de ela ser estruturada e sistemática, composta de partes separadas. Em cada aula, um aspecto gramatical é trabalhado de modo dedutivo, na maior parte das vezes, e cabe ao professor prover exercícios que possam dar ao aluno oportunidades de estruturar seu conhecimento no sistema da língua de modo a organizá-la através da manipulação das formas.

Batstone (1994, p. 71) aduz que:

O ensino como produto permite aos alunos focar sua atenção em aspectos específicos do sistema da língua, sem todas as demandas adicionais do uso da língua em tempo real. Pesquisas sugerem que o ensino como produto pode promover um aprendizado bem rápido das formas gramaticais explícitas, e ao se fazer isso, pode contribuir para altos níveis de realizações. (...) Uma vez que uma forma gramatical específica for planejada pelo autor do programa de curso, o professor ainda tem considerável liberdade para decidir como esses itens podem ser revelados aos aprendizes.¹⁶

Segundo Batstone (1994, p. 51), há dois estágios-chave que podem ser promovidos através do ensino de gramática como produto:

Um é a conscientização do novo insumo da língua. O objetivo, neste caso, é fazer certas formas tão perceptíveis quanto possível chamando, cuidadosamente, a atenção do aprendiz para elas. Em segundo lugar, o ensino como produto pode ajudar os alunos a estruturar seu conhecimento do sistema da língua: são dadas oportunidades aos alunos para manipular formas, mudando-as e recombinao-as a fim de descobrir mais sobre como a gramática funciona.¹⁷

¹⁶No original: *Product teaching allows learners to focus their attention on specific aspects of the language system, without all the additional demands of real-time language use. Research suggests that product teaching can promote quite rapid learning of explicit grammatical forms, and in so doing can contribute to a high level of ultimate achievement. (...) Once particular grammatical form have been targeted by the syllabus designer, the teacher still has very considerable scope in deciding how these items should be revealed to the learners.*

¹⁷No original: *One is noticing new language input. The aim here is to make certain specified forms as noticeable as possible by carefully drawing the learner's attention to them. Secondly, product teaching can help learners to structure their knowledge of the language system: learners are given opportunities to manipulate forms, changing them and recombining them in order to discover more about how grammar works.*

A seguir, discorreremos sobre esses dois estágios fundamentais no ensino como produto:

a) a atenção focada seria tomar consciência de novos insumos da língua ou notá-los. O conceito de *noticing* foi alcunhado por Schmidt (1990), quando ele investigou seu próprio aprendizado de Português como Segunda Língua (L2). Segundo o pesquisador, a atenção focada (*noticing*) é a condição necessária para que o insumo (*input*) seja transformado em aquisição (*intake*), isto é, o aluno precisa notar a língua e refletir acerca do funcionamento de suas estruturas para, então, internalizá-las.

Na concepção desse autor, o aprendiz precisa aprender a língua conscientemente, em oposição a adquiri-la inconscientemente, como proposto por Krashen (1981), pois não há possibilidade de haver aprendizagem sem atenção, a qual deve ser focada e não global. O autor, portanto, discrimina a informação percebida daquela que é notada e exemplifica: diante da leitura de um livro, prestamos atenção àquilo que estamos lendo, podendo ou não atentar ao estilo de escrita do autor, aos barulhos externos, à organização do espaço em que estamos, ou seja, tais informações, caso queiramos, serão percebidas, mas não notadas.

Assim, verificamos que, para o autor supracitado, percepção pode ser consciente ou inconsciente; por outro lado, o *noticing* requer a tomada de consciência (*focal awareness*) para guiar a atenção do aluno para determinado elemento que ele, por si só, talvez não fosse capaz de notar.

Apoiando-se em Schmidt, Batstone também atesta que o *noticing* é um passo crucial no ensino-aprendizagem de gramática e aduz que somente a exposição à língua não seria o suficiente para o aprendiz internalizá-la. Para esse fim, a língua precisa ser *perceptível*¹⁸ e significativa para o aluno.

Portanto, em um primeiro momento, o aluno é levado a notar as formas da gramática para, em seguida, fazer uso delas, ou seja, a conscientização precede a estruturação, que seria a manipulação dessas formas gramaticais com o objetivo de observar como a gramática funciona. Bastone (1994) evidencia dois tipos de atenção focada: conscientização **para**¹⁹ o aprendiz (*noticing for the learner*) e conscientização **pelo** aprendiz (*noticing by the learner*).

¹⁸No original: *noticeable* (BATSTONE, 1994, p. 40).

¹⁹grifo nosso.

A figura a seguir representa essa prática, já que destaca as estruturas em foco com o intuito de chamar a atenção do aluno para o uso da voz passiva em um texto:

Figura 1. Noticing for the learner

PASSIVE VOICE		
Active	An editor chooses the lead stories.	
Passive	The lead stories are chosen by an editor.	
The passive is used a lot when you describe a process.		
The passive consists of:		
verb <i>to be</i> + <i>the past participle</i>		
To change the tense, you change the tense of the verb <i>to be</i> :		
This cartoon	was has been is will be	drawn by Justin
These cartoons	were have been are will be	

(Hutchinson 1986:108)

Fonte: Batstone (1994, p. 55)

Basicamente, em *noticing for the learner*, “são apresentadas aos aprendizes informações formuladas explicitamente sobre as formas e suas funções”²⁰ (BATSTONE, 1994, p. 72).

²⁰No original: *Learners are presented with explicitly formulated information about forms and their functions.*

Já em *noticing by the learner*, os alunos têm a oportunidade de fazer escolhas linguísticas, o que favorece certa reflexão, consoante observamos no exemplo a seguir:

Figura 2. Noticing by the learner

T.18 John Wigmore is being interviewed by Harriet Brown, the Managing Director of a tour company. Mr Wigmore has applied for the post of Sales Director.

Ms Brown: Who do you work for now, Mr Wigmore?
 Mr Wigmore: The National Bus Company.
 Ms Brown: And how long have you worked for them?
 Mr Wigmore: I've worked for them for five years.
 Ms Brown: How long have you been an area sales manager?
 Mr Wigmore: Eighteen months.
 Ms Brown: And what did you do before joining the Bus Company?
 Mr Wigmore: I worked for a chain of hotels as junior manager.

● **Grammar questions**

Explain why Mr Wigmore says: *I've worked for (the Bus Company) for five years.*
 But
I worked for a chain of hotels.

- Is he still area sales manager for the Bus Company?
- Does he still work for a chain of hotels?

(Soars and Soars 1986:37)

Fonte: Bastone (1994, p. 56)

Nas palavras de Batstone (1994, p.57), “não há como forçar o aprendiz a notar novos elementos da gramática. A atenção focada, assim como outros aspectos do processo de aprendizagem, só irá ocorrer quando o aluno se mostrar pronto para isso²¹”.

No ensino de gramática como produto, há também outro estágio importante:

b) *estruturação* que se refere às oportunidades para os alunos testarem suas hipóteses acerca da língua, etapa subsequente ao *noticing*. Segundo a visão de Batstone, somente tomar consciência de estruturas gramaticais destacadas não é o suficiente, e a fase da estruturação mostra-se essencial para que o aluno manipule a língua e teça considerações sobre ela.

²¹No original: *We cannot force the learners to notice new features of the grammar. Noticing, like other aspects of the learning process, will only occur as and when the learner herself is ready for it.*

Assim como *noticing for/by the learner*, há também *structuring for/by the learner*. A estruturação **para** o aluno seria a manipulação das formas linguísticas como uma atividade mais controlada. Nessa fase, os aprendizes trabalham “em torno” da forma gramatical e na estruturação **pelo** aluno, os aprendizes trabalham ativamente com a gramática²²(BATSTONE, 1994, p. 61).

A seguir, temos um exemplo desse estágio de ensino:

Figura 3. Structuring for the learner

In what ways does the following activity relate to this formulaic aspect to language learning? To what extent does the learner have to assemble forms in her own way? Which grammatical forms (if any) might be particularly evident to the learner?

Set 3 Invitations

1 Would you like to go out?
Yes, I'd love to.

Work in pairs. Invite your partner to do the following:

come to lunch	go to a club	go dancing
come to my house	go for a walk	go swimming
play tennis	play cards	

2 You want to go to a pop concert one evening next week and you want someone to go with you. You are free on three evenings only. Decide which evenings. Go round the class, with your diary, and find someone to go to the pop concert with you.

Sun 16	Tues 18	Thurs 20	Sat 22
Mon 17	Wed 19	Fri 21	

Ask and answer, like this:

Are you free on Monday the 17th?
No, I'm afraid I'm not.
Well, are you free on Friday the 21st?
Yes, I am.
Oh good! I've got two tickets for ... Would you like to come with me?
Yes, I'd love to.

(Abbs and Freebairn 1982:70)

Fonte: Batstone (1994, p. 60)

²²No original: *The learners are called on to work 'around' rather than 'with' the target grammar. [...] between activities which have learners working around target grammar which has been carefully structured for the learner, and activities which require active structuring by the learner.*

Percebemos, com base no exemplo anterior, que na estruturação *para* o aluno, os aprendizes têm de lidar com estruturas de linguagem que são fixas (*Would you like to...? Yes, I'd love to*), sob um controle mais rígido, principalmente, à base de repetição e memorização. Verificamos que esse tipo de atividade demanda a manipulação da língua, mas não exige o envolvimento do aluno, o qual não precisa fazer escolhas ou expressar sua opinião. De acordo com Batstone (1994, p. 61), “os professores de línguas não podem confiar somente nesse tipo de atividade demonstrada. Aprender gramática significa aprender a explorar flexivelmente a linguagem, combinando elementos da gramática e do léxico que façam sentido²³.”

Por outro lado, na estruturação feita *pelo* aluno, ele tem mais elementos de escolha, ou seja, há mais liberdade para contribuir com o significado. Mediante a concepção de Batstone (1994, p. 61), “isso significa que o aluno não está apenas ativo, mas ativamente envolvido²⁴.”

²³No original: *But, clearly, we cannot rely solely on this kind of activity. Learning grammar means learning to deploy language flexibly, combining elements from grammar and lexis in productive ways.*

²⁴No original: *It means that learner is not merely active, but actively involved.*

Temos um exemplo desse tipo de processo a seguir:

Figura 4. Structuring by the learner

Passive sentences in various tenses; oral brainstorm; optionally, the structure *need(s) doing/to be done*.

Materials: Pairs of pictures showing a situation or place before and after a set of changes – like those in *Box 5.5*, for example.

Procedure: Ask the students to imagine that the second picture is the present and to describe what *has been done*. Or let them assume that the first is the present, and describe what they know *will be done* (i.e. the second picture). Or they can imagine that they are midway between the two, and describe what is in the process of *being done* in order for the situation in the first picture to change into the second. This can be done orally or in writing.

The Island

The Island

(Ur 1988:198–9)

Fonte: Batstone (1994, p. 64)

Mesmo que o ensino como produto leve à atenção focada (*noticing*) das formas gramaticais e à estruturação (*structuring*) das sentenças, ele pouco contribui para que efetivamente 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 procedimentalizar o conhecimento, definido por Batstone (1994, p. 43) apoiado em Anderson (1985) 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 de comunicação.

Além disso, muitos cursos que trabalham com a perspectiva de *gramática como produto* empregam atividades que envolvem memorização, o que leva a um aprendizado superficial da linguagem, uma vez que os aprendizes podem estar apenas “acumulando” os itens da língua (WIDDOWSON, 1979; RUTHERFORD, 1985 *apud* BATSTONE, 1994).

Outra questão relacionada ao ensino de gramática como produto desconsidera o uso da língua, pois os alunos podem não vir a reter aquilo que tenham acabado de aprender, sendo que algumas formas-alvo, tão cuidadosamente praticadas, podem ser rapidamente esquecidas por eles.

No entanto, há alguns aspectos positivos que devem ser enfatizados quanto a essa modalidade de ensino. Os estágios preliminares que compõem a abordagem de gramática como produto são muito importantes, visto que o aluno precisa se conscientizar da língua, de forma explícita, antes de estruturá-la em ‘hipóteses’. Ademais, esse tipo de ensino pode implicar segurança e motivação àqueles que gostam/precisam de quadros gramaticais/estruturas fixas que trazem explicações passo a passo e guiam o seu aprendizado.

Já o *ensino de gramática como processo*, ao contrário de focar a atenção em formas gramaticais como é feito no ensino de gramática como produto, dá ênfase ao uso e à comunicação, principalmente no tocante ao desenvolvimento de habilidades e estratégias do processo discursivo. Nessa modalidade, os alunos são incentivados a realizar atividades 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.

No ensino como processo, afirma Batstone (1994, p. 74) que:

os professores de línguas não querem somente que os alunos alcancem a própria descoberta, a qual é facilitada pelo processo de conscientização, mas também desejam que eles desenvolvam a autoexpressão do uso da língua.²⁵

²⁵No original: [...] *we do not only want them to achieve the self-discovery which is facilitated by consciousness-raising, but also the self-expression of the language use.*

Batstone (1994), referenciando Candlin (1987), compara o ensino como processo à abordagem de ensino baseado em tarefas (*task-based approach*) no que diz respeito às qualidades/características de uma ‘boa’ atividade, a saber:

- encoraja os alunos a atentarem ao significado e propósito do uso da língua;
- oferece aos alunos flexibilidade para que eles solucionem os problemas à sua maneira, baseando-se na escolha de suas próprias estratégias e habilidades;
- *envolve* (destaque do autor) os alunos, centralizando suas próprias personalidades e atitudes;
- é desafiadora, mas sem ser demasiadamente exigente;
- desenvolve a conscientização dos alunos sobre o processo de linguagem e os encoraja a refletir sobre seu próprio uso da língua.

Assim, podemos inferir que o ensino de gramática como produto peca por não considerar o fator ‘uso’ da língua, o que implica falta de oportunidade explícita de automatização; já o ensino de gramática como processo apresenta-se como modalidade potencial para preencher essa lacuna, uma vez que a proposta desse tipo de ensino é engajar o aprendiz no uso da língua e utilizar a gramática como um meio para atingir o propósito comunicativo.

Todavia, Long (1989, p.13 *apud* BATSTONE, 1994, p. 78) assevera que:

o ensino como processo requer atenção especial dos professores quanto à elaboração/preparação das atividades, pois o intuito é fazer com que os alunos aproveitem cada oportunidade para utilizar a gramática em seu discurso, a fim de levar o desenvolvimento da interlíngua a seu potencial máximo, termo comumente denominado na literatura de ‘interlanguage stretching’.²⁶

²⁶No original: *Process teaching, in contrast, requires careful attention to task design, so that we can make principled decisions about the effects of the task on learner language. In particular, we will want learners to take every opportunity to deploy grammar in their talk, stretching their linguistic resources so that they use language which is grammatically rich. This procedure is sometimes referred to as ‘interlanguage stretching’ and it requires learners to ‘operate at the outer limits of their current abilities’.*

Batstone (1994, p. 79) ressalta que “o trabalho de processo regulado cuidadosamente pode dar aos alunos oportunidades repetidas de notar e reestruturar suas hipóteses sobre a língua, bem como procedimentar progressivamente esse conhecimento²⁷.”

O referido autor destaca a importância do papel da regulação, isto é, o professor deve ter o controle de determinadas variáveis que possam assegurar o sucesso da atividade. Isso porque um indivíduo que está aprendendo uma LE ainda não automatizou suas habilidades a ponto de não requerer uma prática guiada.

Consoante a visão de Shiffrin e Schneider (1977 *apud* BATSTONE, 1994, p. 78), “o homem é limitado em sua capacidade para realizar mais de uma tarefa por vez. Assim, será penoso para os alunos atentarem, simultaneamente, à qualidade e ao sentido da mensagem que querem veicular²⁸”. Logo, na concepção do autor, deve haver controle da *pressão de tempo*; controle do *tópico e familiaridade* e controle do *conhecimento compartilhado*.²⁹

O primeiro tipo de regulação, o *controle da pressão de tempo*, consiste em dar tempo para que os aprendizes planejem aquilo que vão produzir. Dessa forma, eles podem aliar forma e sentido de maneira efetiva.

Em um estudo feito por Crookes (1989 *apud* BASTSTONE, 1994), os alunos que tiveram mais tempo para desenvolver certa atividade, usaram um vocabulário mais vasto e formas gramaticais mais apropriadas ao contexto do que aqueles que tiveram um tempo reduzido de preparação. Nesse sentido, temos evidências de que a regulação de tempo para as atividades reduz consideravelmente a pressão a que os alunos estão submetidos.

Outro estudo embasado nas pesquisas de Ellis (1987 *apud* BATSTONE, 1994) nos mostra que fazer o planejamento de tempo oferece oportunidades de o aprendiz ativar seu conhecimento prévio, desenvolver a interlíngua, reestruturá-la e procedimentalizá-la com mais acuidade.

²⁷No original: *Carefully regulated process work can give learners repeated opportunities to notice and restructure their working hypotheses about language, as well as progressively proceduralize this knowledge.*

²⁸No original: *Human beings are limited in their capacity to consciously attend to more than one task at a time. So, it will be difficult for learners to attend simultaneously both to the quality of their language and to the meanings they are expressing.*

²⁹Batstone (1994, p.80) usa os termos ‘*regulating time pressure*’, ‘*regulating topic and familiarity*’ e ‘*regulating shared knowledge*’.

Prabhu (1987) citado por Batstone (1994) sugere que a regulação de tempo não seja vista como mais uma técnica de ensino, mas como uma abordagem para planejar as aulas durante todo o curso. Essa abordagem consiste em aplicar uma pré-tarefa, na qual os alunos terão de lidar com demandas cognitivas previamente à tarefa propriamente dita.

Contudo, o autor também enfatiza que os aprendizes podem se tornar dependentes desse tipo de planejamento e propõe que o professor vá diminuindo gradualmente o tempo para que a comunicação em sala de aula não fique tão distante da interação real dos nativos.

Di Pietro (1987 *apud* BATSTONE, 1994) também sugere uma abordagem que ele alcunha de ‘estratégia de interação’, que consiste em oferecer tempo de preparação suficiente para os alunos encenarem um diálogo, por exemplo, e acrescentar informações inesperadas no momento da produção para verificar como os alunos respondem a essas adições, como ativam a gramática e como lidam com a capacidade de improvisação.

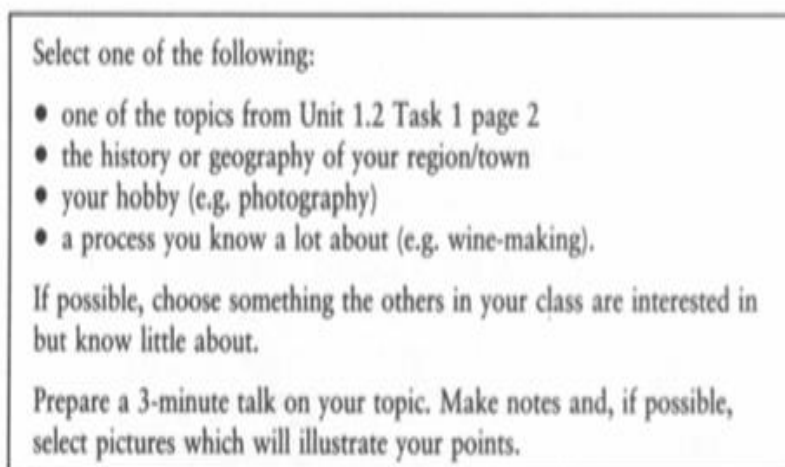
A questão de quanto tempo oferecer aos alunos para que eles planejem a produção depende dos critérios de cada professor, bem como do nível da turma. Isso pode ser ponderado a cada aula e, assim, os alunos vão se habituando a lidar com essa variável com mais segurança e propriedade.

O segundo tipo de *regulação do tópico e familiaridade* equivale, sucintamente, a envolver o aprendiz em atividades cujo assunto seja conhecido. Essa estratégia fará com que os alunos se preocupem menos com o tópico a ser produzido e mais com a qualidade da linguagem. Uma das estratégias, apresentadas por Batstone (1994), é pedir aos alunos para que eles falem sobre um tema com o qual se identifiquem; isso pode ser feito em cursos de Inglês para Propósitos Específicos (ESP), em que os aprendizes, por conhecerem e dominarem o assunto, se sentem motivados a compartilhar conhecimento com o resto da turma. Outra forma de regular o tópico/familiaridade é prover aos alunos oportunidades de se trabalhar com assuntos previamente discutidos em algum momento do curso.

Segundo Batstone, a forma ideal de conduzir o planejamento das aulas seria unir a regulação de tempo à regulação de tópico, ou seja, quanto maior a familiaridade com o tema em questão, menor será o tempo despendido na atividade e o oposto também se aplica. Dessa maneira, os alunos têm oportunidades de procedimentalizar e reestruturar o conhecimento, o que pode influenciar na linguagem que está sendo produzida.

Para ilustrar essa proposta, há um exemplo, a seguir, de uma atividade que une as duas variáveis (tempo e assunto) explicitadas até o momento.

Figura 5. Regulação de tempo e tópico



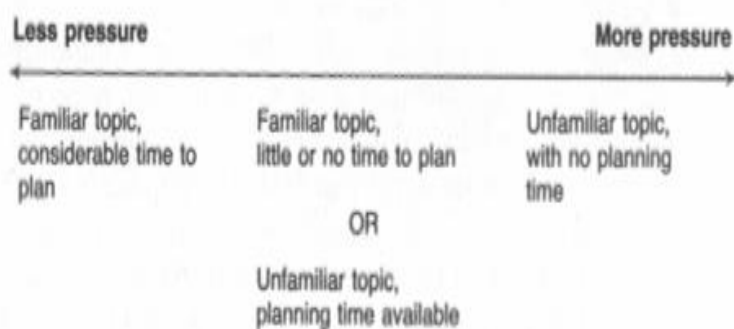
(Gower 1987:11)

Fonte: Batstone (1994, p. 87)

Segundo Batstone (1994), pouco a pouco, os alunos estarão mais aptos a manipular a língua e a lidar, mais confortavelmente, com a pressão de tempo e de familiaridade em relação ao assunto a ser produzido, o que se aproxima da interação real que ocorre entre nativos da língua.

A ideia é representada por essa ilustração:

Figura 6. Relação entre regulação de tempo e tópico



Fonte: Batstone (1994, p. 87)

Já *regular o conhecimento compartilhado* compreende planejar atividades em que há uma informação conhecida e outra desconhecida, ou seja, aquela a ser atingida durante o processo comunicativo. Entre elas, há uma lacuna de sentido (*context-gap*) que precisa ser preenchida pelos interlocutores a fim de solucionar a tarefa. Batstone (1994) pondera que a lacuna de informação (*information-gap*) é um tipo de atividade inserida na abordagem do ensino como produto, já que há uma troca controlada de informações entre os participantes. Por isso, o autor ressalta a lacuna de contexto, que remete ao conhecimento que já é e que será compartilhado. De acordo com ele, o ensino de gramática como processo requer algum tipo de lacuna de contexto (um problema para se resolver, um argumento para concluir) e, à medida que a atividade se desenvolve, essa lacuna (*gap*) vai sendo diminuída ou, até mesmo, eliminada através do uso da linguagem. A figura, a seguir, ilustra a regulação da lacuna de contexto:

Figura 7. Regulação de lacuna de contexto

► **TASK 45**
 How does each of the following activities establish a context-gap? What kind of balance is struck between controlling the learner's choice and leaving them free (or too free) to construct their own responses? How important will the learner's personality and culture be?

Activity 1

<p>Sorry, what did you say? Sorry? I didn't get the bit about... I'm sorry I can't hear you. It's a very bad line.</p>	<p>61. Communication Problems It is very easy to misunderstand someone on the telephone. We can't see the person we are speaking to. The line can be bad. There may be other noises around us. In this difficult situation, we use the phrases in the list. Work in pairs with these serious situations. Correct communication is essential. One student is the telephone receptionist for emergencies. Take it in turns to be the caller.</p>
---	---

One of the situations provided:
 Think of an emergency situation which you have been involved in yourself. Act out the situation with a telephone receptionist.

(Keller and Warner 1988:82-3)

Fonte: Batstone (1994, p. 90)

Resumidamente, podemos verificar que o ensino de gramática como processo também passa por algum tipo de regulação, conforme nos mostra a seguinte figura:

Figura 8. Relação de tempo, tópico e conhecimento compartilhado

Checklist

Time pressure:	How much time to plan? How much time available for the activity itself? Will the learners have more time through writing, or is the task purely an oral one?
Topic:	How familiar is the topic? How familiar (to the learner) will the development of the topic be through the task? (for example, how much scope for unpredictable interaction?)
Shared knowledge:	How much built-in regulation of shared knowledge? Will listeners have to listen for unshared information? Will speakers have to spell out certain meanings which are not self-evident?

Fonte: Batstone (1994, p. 96)

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.

Como o foco está no significado e na autoexpressão,

algumas formas gramaticais, trabalhadas no ensino como produto podem nunca aparecer ou se desenvolver apropriadamente no ensino como processo e, então, nunca serem procedimentalizadas pelo aluno³⁰ (BATSTONE, 1994, p. 52).

³⁰No original: *So the grammar which we teach in product lessons may never emerge or develop in process work, and thus it may never get properly proceduralized by the learner.*

Além dessas duas concepções explanadas, há o ensino de gramática como habilidade, nova proposta que surgiu com o fim de preencher as lacunas deixadas pelas duas abordagens anteriores. Segundo Batstone (1994), a terceira modalidade 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 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, p. 99):

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. As duas abordagens 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.³¹

Para que realmente ocorra o uso de formas gramaticais com precisão 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: *noticing*, *re-noticing*, *structuring*, *restructuring* e *proceduralization*.

³¹No 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.*

A fim de compreender essas fases de ensino, Batstone (1994, p. 99), sugere três modos de se ensinar a gramática como habilidade. A primeira envolve o *noticing como habilidade (noticing as skill)*, “que significa guiar a atenção do aprendiz para a gramática, preparando atividades que nos ajudem (direcionando-se aos professores) a ensinar os alunos a habilidade de usar e focar a gramática no uso da língua³²”. Schmidt (2001) também dá ênfase à prática de *noticing* julgando-a como primeiro passo na construção de uma língua. Além disso, atividades direcionadas para algum aspecto gramatical são antecedidas de estruturação gramatical (*structuring by the learner*).

³²No original: *This approach, then, means guiding the learner’s own attention to grammar, and designing tasks which help us to teach learners the skill of using and attending to grammar in language use.*

Temos a seguir um exemplo que contempla essa concepção:

Figura 9. Noticing as skill

3.1 THE PAST PERFECT TENSE

Presentation

Read the passage below, which is the beginning of a novel, and answer the questions.

Julia Stretton was late. The Tartan Army had planted a bomb at Heathrow, and Julia, who had gone the long way round past the airport to avoid the usual congestion on the approach roads to the M3, had been delayed for two hours by police and army checkpoints. When she finally joined the motorway further down, she put thoughts of Paul Mason out of her mind, and concentrated on her driving. She drove quickly for an hour, breaking the speed limit all the way, and not particularly concerned about being spotted by one of the police helicopters.

She left the motorway near Basingstoke, and drove steadily down the main road towards Salisbury. The plain was grey and misty. It had been a cool, wet summer in Britain, and, although it was still only July, there had been reports of snow along the Yorkshire coast, and flooding in parts of Cornwall.

A few miles beyond Salisbury, on the road to Blandford Forum, Julia stopped at a roadside cafe for a cup of coffee, and as she sat at the plastic-topped table she had time at last for reflection.

It had been the surprise of seeing Paul Mason that had probably upset her more than anything else; that, and the way it had happened, and the place...

(Adapted from *A Dream of Wessex*)

1 In what order do you think the five events below happened?

- Julia was stopped at army checkpoints.
- Julia stopped for coffee.
- Julia saw Paul Mason.
- Julia joined the motorway.
- The Tartan Army planted a bomb.

2 At which point in time does the writer choose to begin his story?

(Doff, Jones, and Mitchell 1984:21)

Fonte: Batstone (1994, p. 103)

A atividade demonstrada na Figura 9 ressalta que o aprendiz terá de atentar à forma (passado perfeito) e identificar em que ordem acontecem os fatos no texto. Para que ele complete a atividade, julgamos que terá de refletir sobre as relações de sentido existentes entre os tempos verbais.

A diferença entre os três tipos de atividades de atenção focada (*noticing for the learner*, *noticing by the learner* e *noticing as skill*) é bastante tênue, mas concordamos com

Kawachi-Furlan (2014) de que a proposta de *noticing como habilidade* seja induzir o aluno a refletir sobre a língua para completar a atividade.

A segunda modalidade 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 tanto ao significado quanto à forma. Segundo Batstone (1994, p. 104), “os alunos não aprendem gramática da noite para o dia, muito menos de forma isolada. Ao contrário disso, eles mudam gradualmente das palavras para gramática³³”. No decurso dessa prática, os alunos têm a oportunidade de fazer escolhas linguísticas e podem negociar sentidos enquanto interagem.

A ilustração a seguir demonstra uma tentativa de gramaticização:

Figura 10. Tentativa de gramaticização

Here are four words. Order them, and add the grammar:
arrive Jane leave John

Fonte: Batstone (1994, p. 104)

A gramaticização rege que os professores devem oferecer os itens lexicais para que os alunos incorporem³⁴ a eles a gramática. Batstone (1994), porém, faz uma ressalva em relação aos exercícios de gramaticização: eles devem ter um propósito para impulsionar os estudantes a explorar a gramática a fim de garantir que a mensagem passada seja compreendida. Na ilustração vista na Figura 10, não há qualquer indicação de qual gramática deve ser usada.

Os alunos podem elaborar sentenças como: *Jane arrive/ John leave* e vice-versa. O sentido da mensagem é de que um chega e outro sai. Não há qualquer direcionamento para o uso efetivo da gramática nesse caso.

³³No original: [...] learners do not learn grammar overnight, nor do they learn it in isolation. Instead, they appear to shift gradually from words to grammar.

³⁴Ao demonstrar a aplicação da teoria da gramática como habilidade usando a segunda modalidade (gramaticização), Batstone usa os termos ‘add grammar’, que traduzimos por *incorporar gramática*. Ao propormos ou adaptarmos os exercícios, usamos essa terminologia tal como o autor.

Mas, se a atividade de gramaticização for reelaborada, segundo os princípios de unir forma e sentido, poderíamos nos deparar com uma atividade como esta que segue:

Figura 11. Gramaticização

Here are four words. Choose one of the situations below and then decide how you will put these words together using grammar:

arrive Jane leave John

Situation 1: You know that John doesn't like Jane.

Situation 2: John and Jane are good friends, but Jane is feeling ill.

Fonte: Batstone (1994, p. 105)

Esse tipo de exercício difere do outro dado anteriormente, na medida em que são oferecidos dois contextos (situações) para que o aluno realize a gramaticização mediante suas escolhas. Sentenças como essas abaixo poderiam emergir:

(1) “Jane arrived and so John left.” (*situation 1*)

(2) “John arrived but Jane had to leave” (*situation 2*)

Por meio desse exercício exposto, verificamos, então, dois aspectos importantes: o primeiro refere-se ao processamento da linguagem que parte do léxico para a gramática, e o segundo fator é que o aluno deve fazer escolhas linguísticas para tornar claro o sentido da mensagem. Para que esses dois elementos sejam contemplados, é necessário que o professor saiba elaborar a atividade escolhendo apropriadamente as palavras/estruturas que o aluno usará como guia e os contextos sobre os quais as sentenças serão construídas.

A gramaticização explora também a noção de lacuna de contexto, discutido neste item, e envolve os alunos durante todo o procedimento. Devemos ponderar que, de acordo com o

nível da turma, não é preciso dispor de muito vocabulário, pois o intuito da abordagem não é tolher a espontaneidade do aprendiz, mas guiar e estimular a conversação.

A terceira modalidade do ensino de gramática como habilidade, a *reflexão*, engloba atividades que guiam os alunos a refletir sobre o nível de precisão bem como de adequação de seu discurso. Nessa modalidade, 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.

Mediante a ideia de Batstone (1994, p. 111), a proposta da reflexão:

é encorajar os alunos a refletir sobre a qualidade da linguagem que eles estão produzindo, avaliando seus pontos positivos e negativos. Há grandes chances de eles se sentirem mais motivados para tal atividade, por se tratar de análise da própria linguagem, o que a faz mais evidente e significativa comparada a uma atividade qualquer extraída do material didático do curso.³⁵

³⁵No original: [...] is to encourage learners to reflect on the quality of the language they are using, appraising its strengths and its weaknesses for themselves. There is every chance that they will be motivated to do so, precisely because it is their language, and as such it should be more salient and significant than language injected directly from the syllabus.

A título de ilustração, segue uma atividade que abrange a reflexão:

Figura 12. Reflexão

► TASK 58

The activity below follows on from a task in which learners tape-recorded a story of their own choosing. What skills and qualities do learners need for this kind of reflection to work well?

Tense/Hesitation devices

Choose about a minute of your recorded story and listen to it again as follows.

First listening One of you should listen for the verb tenses and the other should listen for vocabulary items. Write down anything which you think was an error or could have been done better. Discuss your notes with your partner and decide how it could have been said better. Ask your teacher to help you if necessary.

Second listening As you listen see if you can notice any of the things that make continuous speech sound more natural, for example:

hesitation noises such as *erm, mmm, err*
 introductory phrases such as *well, so then, anyway, oh*
 things which involve the listener in the story such as
so, you see, you know, do you see what I mean?

(Nolasco 1987:58)

Fonte: Batstone (1994, p. 111)

Por meio desse exercício, o aluno terá a chance de fazer a autoavaliação da escrita e, ao mesmo tempo, ser avaliado por seu colega. Assim, os participantes poderão comparar o que disseram com o que deveriam ter dito na atividade. Batstone (1994, p. 112) argumenta que, “teoricamente, esse tipo de atividade produz muitos benefícios, porém, pode gerar constrangimentos na prática, pois, para alguns alunos, essa análise crítica alia-se à pressão a que se encontram sujeitos³⁶”.

³⁶No original: *This, then, is the theory. But there are practical constraints. For some learners, all this critical reflection may just add to the pressure.*

Mais uma vez cabe ao professor proporcionar atividades de reflexão que estimulem os alunos, caso contrário, eles podem evitar se expor através de seus erros. Uma emenda feita por Batstone também se direciona aos docentes, a qual enfatiza que os professores de línguas devem parar de requerer de seus alunos uma atenção simultânea na comunicação e na qualidade da produção.

Quanto mais envolvidos os aprendizes estiverem com a comunicação, menos atenção será voltada para as formas linguísticas.

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 hipóteses sobre o funcionamento da língua. Guiado por atividades de reflexão, os aprendizes têm a oportunidade de notar a língua novamente (*re-noticing*) e, assim, reestruturar (*restructuring*) suas hipóteses, unindo forma e sentido com propósitos comunicativos. Essa etapa ensina ao aluno a desenvolver a habilidade de aprender, competência essa que vai além dos confins de uma sala de aula.

Para ilustrar as três abordagens de ensino de gramática (como produto, como processo e como habilidade), dispomos de um quadro-resumo apresentado por Batstone em seu livro *Grammar*.

Figura 13. Abordagens do ensino de gramática

<p>7 (page 54) Teaching grammar as product Helps learners to notice and to structure by focusing on specified forms and meanings</p>	<p>8 (page 74) Teaching grammar as process Gives learners practice in the skills of language use, allowing them to proceduralize their knowledge</p>	<p>9 (page 99) Teaching grammar as skill Carefully guides learners to utilize grammar for their own communication</p>
--	--	---

Fonte: Batstone (1994, p. 53)

Esta pesquisa também é calcada nos preceitos desenvolvidos por Larsen-Freeman (2003), que, assim como Batstone, considera o ensino de gramática como uma habilidade. A autora defende o ensino-aprendizagem de gramática como uma *quinta habilidade*, ou um

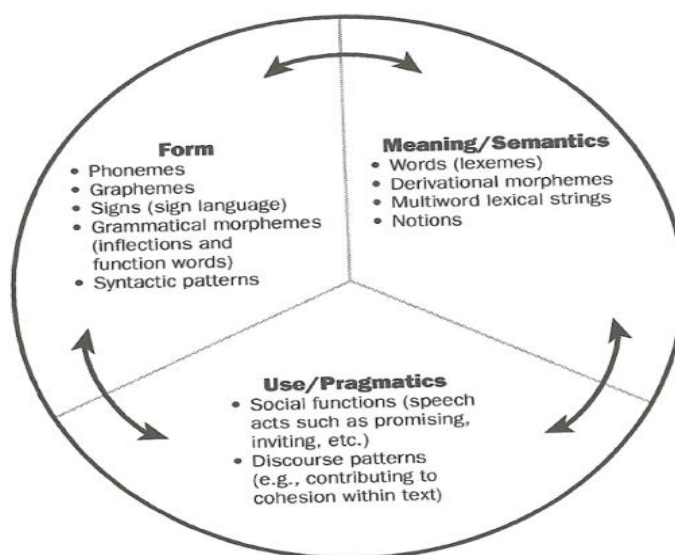
processo dinâmico, termo que ela cunhou como *Grammaring*, isto é, a habilidade de utilizar as estruturas de maneira correta (forma), significativa (sentido) e adequada (uso).

Concordamos com as perspectivas de Batstone (1994), previamente descritas, e com a de Larsen-Freeman (2001, 2003), pois ambos defendem o ensino da gramática que alia forma e comunicação.

Segundo o entendimento de Larsen-Freeman (2003), o ensino de línguas não deve se centrar exclusivamente no ensino-aprendizagem de formas gramaticais, mas fazer com que o aluno entenda o sentido veiculado por elas, quando e por que elas devem ser usadas de acordo com o contexto em questão.

Para isso, a autora apresenta um gráfico de pizza para retratar, de maneira igualitária, o caráter tridimensional da gramática, uma vez que ela considera que todas as fatias assumem igual importância e conexão, conforme ilustrado na figura:

Figura 14. Esquema tripartido (forma, sentido e uso)



Fonte: Larsen-Freeman (2003, p. 98)

Não se trata, portanto, de retomar o ensino mecânico de regras, nem de confrontar gramática e comunicação, mas (sim) considerar a gramática como uma habilidade de usar as estruturas gramaticais com acuidade, significado e apropriadamente³⁷(LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 143).

As três modalidades de ensino de gramática, propostas pela autora, são: *consciousness raising* (conscientização)³⁸, prática significativa (*output practice*) e *feedback*.

A primeira modalidade de ensino recomendada por Larsen-Freeman (2003) tem a intenção de despertar a consciência dos alunos para elementos gramaticais. Na concepção da autora, a *conscientização* é um termo mais geral que abrange exposição aos aspectos gramaticais bem como práticas que dão ênfase à explicação explícita das regras, embora, segundo ela, haja outras terminologias para o mesmo termo na literatura.

A autora ainda assevera que a conscientização constitui-se em proponente necessário para a aquisição de gramática, compactuando com a concepção de *noticing*, como vimos na teoria defendida por Batstone.

Larsen-Freeman (2003) verifica que a conscientização pode ser promovida de diferentes maneiras, desde um grifo sob estruturas que se deseja ressaltar até exposição a textos em que essas formas linguísticas são recorrentes. Dessa maneira, é importante esclarecer que a prática da conscientização pode se dar de forma explícita ou implícita, uma vez que é pertinente fazer com que o aluno tome ciência dos elementos-alvo.

Quando o professor conduz sua prática pedagógica de maneira explícita, há necessariamente formulação de regras sobre como o insumo está organizado. Esse tipo de instrução engloba o ensino dedutivo (aquele que parte da regra para os exemplos) e indutivo (aquele que parte dos exemplos para a regra); já no ensino implícito, os aprendizes são expostos ao insumo e devem descobrir as regras por si, sendo guiados pelo professor por meio de atividades e perguntas.

Nesta investigação, adotaremos a perspectiva de ensino indutivo, já que a abordagem de ensinar gramática como habilidade propõe atividades de reflexão que induzem o aluno a descobrir as regras da língua indutivamente.

³⁷No original: *Grammaring is the ability to use grammar structures accurately, meaningfully, and appropriately.*

³⁸Neste trabalho, adotaremos o termo ‘conscientização’ para a proposta de *consciousness raising* (Larsen-Freeman) e ‘atenção focada’ para a proposta de *noticing* (Batstone).

A segunda modalidade, característica do ensino de gramática como habilidade (*Grammaring*) proposta por Larsen-Freeman, é a prática significativa que vai de encontro a exercícios estruturais e repetições, frequentemente praticados durante a fase do estruturalismo. A prática significativa prima por oferecer oportunidades para os alunos usarem as formas gramaticais para fins comunicativos, assim como prega Batstone na modalidade de gramaticização. Sob essa vertente, a prática significativa faz referência ao uso da língua de maneira focada e significativa.

A autora em questão aduz que, muito provavelmente, quando os alunos não querem se expressar na língua-alvo é porque a prática foi considerada ineficiente.

Segundo a compreensão de Larsen-Freeman:

Grammaring é uma habilidade, e sendo uma habilidade, requer prática. Prática significativa de um tipo particular não apenas ajuda os aprendizes a consolidarem seu entendimento ou seus traços de memória ou atingir a fluência; ela também os ajuda a avançar em seu desenvolvimento gramatical³⁹ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 99).

Em seu entendimento, (*op. cit.*, 2003), as atividades de prática caracterizam-se por apresentar duas propriedades principais. Em primeiro lugar, elas devem ser significativas e engajadoras para que, assim, os alunos trabalhem as formas linguísticas de maneira contextualizada. Também se faz muito importante que os alunos estejam motivados para realizar as atividades, por isso, as estruturas devem mostrar um grau de relevância para captar a atenção deles. A segunda propriedade relaciona-se a dar foco a uma das três dimensões da língua (forma, sentido e uso).

Com o intuito de se trabalhar com a forma especificamente, as atividades devem ser sistematizadas, mas, ao mesmo tempo significativas para que os alunos façam uso das estruturas.

³⁹No original: *Grammaring is a skill, and as skill, requires practice. Meaningful practice of a particular type not only helps learners consolidate their understanding or their memory traces or achieve fluency, it also helps them to advance in their grammatical development.*

Se o foco for o trabalho com o sentido, as atividades devem envolver o uso conjugado de forma e significado. Por outro lado, se o foco for o uso, os alunos são desafiados a escolher qual é a forma que se julga mais apropriada para um determinado contexto.

Passaremos agora para a terceira fase na modalidade de *Grammaring: feedback*. Essa proposta, descrita por Larsen-Freeman (2003, p. 123), é tida como “informação avaliativa disponível aos aprendizes acerca do seu desenvolvimento linguístico⁴⁰”. Larsen-Freeman defende que o *feedback* deve ser focado e apresentar respaldo afetivo, o que auxiliaria o aluno a produzir o que ele deseja.

A autora postula *feedback* como um processo em que o professor pontua equívocos de forma e uso da língua, que poderiam passar despercebidos pelo aprendiz. De acordo com o que prega Larsen-Freeman, mediante esses apontamentos feitos pelo professor, o aluno tem condições de refletir e construir uma nova hipótese sobre sua produção, o que evitaria a fossilização do erro.

Como foi exposto nesta pesquisa, 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. Discutiremos mais detalhadamente, no capítulo 3. *Análise e discussão dos dados*, como a abordagem de gramática como habilidade, proposta por Batstone (1994), e o ensino de gramática como *Grammaring*, embasado em Larsen-Freeman (2003), podem ser aplicados em atividades adaptadas que envolvem os conceitos previamente relatados nesta seção.

Passamos, adiante, à discussão sobre as definições de LD e MD. Tratamos também sobre os princípios de aquisição e de ensino de línguas, abordados, principalmente, por Tomlinson (2010) e discutiremos sobre técnicas de adaptação de MD, propostas por Tomlinson (2010) e Masuhara (2005).

⁴⁰No original: (...) *information available to learners on their linguistic development*.

1.6. MATERIAL DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES

1.6.1. Material didático vs. livro didático

A experiência dos professores de línguas tem demonstrado o quão dependentes são dos materiais utilizados para implementar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Campos-Gonella (2007 *apud* ANDRADE, 2009) afirma que:

O material didático é um elemento que engloba, em maior ou menor grau, todos os demais elementos envolvidos no ensino, dentre eles: atividades, recursos, relação aluno/professor, postura do professor na condução das aulas e teoria de ensino-aprendizagem adotada.

Segundo Eres Fernández (2014), os termos “material didático” e “livro didático” são, por vezes, intercambiáveis. A autora referida atribui esse equívoco ora a questões econômicas devido à falta de recursos para sua aquisição por parte da própria instituição ou do corpo docente, ora devido à concepção errônea dos termos, fruto de uma formação metodológica inadequada.

Na visão da autora, o termo “materiais” é mais abrangente e engloba, além dos livros didáticos, outros recursos como, por exemplo, dicionários, gramáticas, livros de conjugação verbal, livro de exercícios, livros e/ou textos literários, artigos e/ou matérias extraídos de fontes diversas (jornais, revistas, *sites* de internet), livros paradidáticos de leitura, livros de atividades lúdicas, livros de apoio linguístico, gravações em áudios e/ou vídeo, músicas, mapas, cartazes etc.

De acordo com uma pesquisa proposta por Eres Fernández (2014), no âmbito de um programa de estágio no exterior (pós-doutorado), a adoção de gramáticas é o quarto MD mais adotado dentre os professores. A pesquisadora salienta que essa preferência é atribuída à própria concepção metodológica dos docentes, da instituição de ensino e/ou do LD adotado que, segundo ela, muitas vezes, exteriorizam uma abordagem de ensino centrada no conhecimento explícito e dedutivo das regras veiculadas pela gramática normativa.

A adoção de gramáticas também ocorre, pois os estudantes, frequentemente, solicitam informações gramaticais detalhadas, e a gramática é vista como um material de apoio que complementa as explicações fornecidas pelo professor.

Apesar de ter à disposição uma variada gama de materiais didáticos, a investigação, conduzida por Eres Fernández (2014), revela um número significativo de professores que não buscam outras fontes de apoio para complementar e enriquecer suas aulas. Dessa forma, os alunos são expostos a um *input* linguístico e cultural exclusivamente oriundo do LD, o que reduz, de certa forma, as possibilidades de contato desses alunos com a LE. Ademais, as aulas podem se tornar repetitivas e menos atraentes aos discentes.

Harwood (2010, p. 3,)⁴¹ também apresenta uma definição de MD, com a qual estamos de acordo:

Pautando-nos em Brown (1995) e Mishan (2005), material é um termo usado aqui que compreende tanto textos e atividades de aprendizagem de línguas apresentados ao aluno de forma impressa, auditiva ou visual, e/ou exercícios e atividades construídas em torno desses textos. Essa definição é intencionalmente ampla para incluir *handouts* que o professor usa em uma única aula, assim como os livros didáticos produzidos por grandes editoras e distribuídos mundialmente.

Concordamos também com a visão de Moraes (2018) de que objetos usados no dia a dia, por exemplo, podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com a visão de Tomlinson⁴²(2001), porém tais objetos podem ser considerados materiais de apoio pedagógico e não materiais didáticos.

⁴¹No original: *Drawing on Brown (1995) and Mishan (2005), materials is a term used here to encompass both texts and language-learning tasks: texts presented to the teacher in paper-based, audio, or visual form, and/or exercises and activities built around such texts. This definition is intentionally broad in order to include locally produced handouts a teacher uses with a single class, as well as the textbooks produced by major publishing and distributed globally.*

⁴²Definição de *material didático* para Tomlinson (1998, p. 2): “Qualquer coisa que possa facilitar a aprendizagem da língua.” Com isso, ele inclui também como material palestras, discurso do professor e discussões entre alunos. Para o mesmo autor, *livro didático* é aquele que oferece os materiais centrais para um curso. Ele objetiva oferecer tanto o quanto possível em um único livro e é projetado de tal forma que poderia servir como o único livro que os aprendentes usam durante um curso. (TOMLINSON, 1998, p. ix).

Portanto, nosso conceito de MD limita-se a materiais que tenham sido elaborados com o fim de serem usados em contextos de aprendizagem em sala de aula.

Além de discutirmos acerca do conceito de MD, convém definirmos nossa posição a respeito de LD. Sobre essa questão, assevera Lajolo (1996, p. 4):

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

1.6.2. Material didático global vs. local

Após pontuarmos as diferenças entre MD e LD, cabe-nos, neste trabalho, distinguirmos MD internacional (global) e MD localizado ou local. Na concepção de Tomlinson (1998a *apud* LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA de DEBAT, 2014 p. 39), “material didático internacional ou global é aquele que não é produzido para alunos de uma determinada cultura ou país, mas aquele que se pretende usar em qualquer classe de alunos de um nível e idades específicos em qualquer lugar do mundo⁴³.”

Em contrapartida, um MD local é aquele especialmente produzido para um país ou região e recorre a um currículo nacional e às experiências dos alunos para incluir referências a personalidades locais, lugares etc⁴⁴ (LÓPEZ BARRIOS, VILLANUEVA de DEBAT e TAVELLA, 2008 *apud* LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA de DEBAT, 2014, p.39).

⁴³No original: *The internacional or global coursebook is defined [...] as a ‘coursebook which is not written for learners from a particular culture or country but which is intended for use by any class of learners in the specified level and age group anywhere in the world’.*

⁴⁴No original: *A local coursebook is one ‘specifically produced for a country or region and draw[s] on a national curriculum and on the learners’ experiences by including references to local personalities, places, etc.*

Já um MD localizado, na concepção de Gray (2002) citado por López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), é uma versão adaptada do LD internacional que tenta conectar experiências e vivências dos aprendizes ao ‘mundo do Inglês’.

Tomlinson (2003a, p. 324 *apud* LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA de DEBAT, 2014) se coloca a favor de livros didáticos localizados, frisando que, para alcançarem sucesso, eles necessariamente têm que ir ao encontro do público-alvo e do contexto de ensino em que estão inseridos, mostrando-se como agentes de inovação.

Os autores em questão identificam quatro aspectos que distinguem materiais locais e localizados daqueles globais ou internacionais, a saber: contextualização, diferenças linguísticas, reflexão intercultural e facilitação da aprendizagem.

Quanto ao aspecto da contextualização, três elementos estão diretamente envolvidos: personalização, conteúdo e concepção pedagógica. A personalização, segundo Tomlinson (2003), implica conectar os livros didáticos ao mundo real em que os alunos vivem. Uma maneira de se fazer isso, segundo López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), é incluindo, nos materiais, referências locais, como celebridades conhecidas pelos alunos, lugares, fatos, festivais, entre outros.

O segundo elemento integrante do aspecto da contextualização refere-se ao conteúdo que deve ser condizente com as normas socioculturais impostas pela sociedade em que os livros didáticos são adotados. Assim, alguns assuntos considerados polêmicos, no contexto de ensino em questão, não se fazem presentes em materiais locais, e dependem da negociação entre professor e aluno para incluí-los no currículo do curso. A concepção pedagógica, terceiro elemento da contextualização, refere-se ao grau de harmonia entre o MD e as práticas educacionais que se harmonizam ao contexto de ensino e ao currículo do país.

Quanto aos aspectos linguísticos, é desejável que os alunos se sensibilizem em relação às diferenças de forma, uso e significado entre a língua materna e a língua-alvo para que eles se tornem conscientes delas. Ao contrário do que muitos estudiosos alegam, fazer essa análise contrastiva ajuda os alunos no aprendizado de um novo idioma. Os autores afirmam que os materiais didáticos locais mais recentes, infelizmente, trazem raros exemplos desse tipo de abordagem.

O quarto aspecto, que salienta a diferença entre materiais didáticos locais/localizados e globais, é a reflexão intercultural, definida como a conscientização da relação da cultura do país de origem do aluno e da cultura do país da língua-alvo. Os autores enfatizam que os alunos não devem simplesmente consumir a cultura do país em que se fala a língua-alvo sem analisá-la criticamente, até para desconstruir alguns estereótipos enraizados. No entanto,

segundo os autores, esse tipo de prática não é comum em livros didáticos locais/localizados (LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA de DEBAT, 2007 *apud* LÓPEZ-BARRIOS e VILLANUEVA, 2014).

O quinto aspecto se relaciona à facilitação de aprendizagem, em que são inclusas nesses materiais alguns estratégias que contribuem para a autonomia do aluno, como por exemplo, uso da língua materna para contextualizar um diálogo ou esclarecer determinadas regras gramaticais, a fim de que o aluno compare as duas línguas e facilite seu aprendizado.

Tais aspectos, pontuados pelos autores, devem ser devidamente considerados como parâmetros a fim de auxiliar professores a escolherem de maneira crítica e reflexiva seus materiais didáticos.

1.6.3 Adoção de materiais didáticos

Nenhum MD adotado, incluindo o próprio livro, deveria ser seguido à risca pelos professores, pois conforme postula Harwood (2010, p.4):

mesmo autores reconhecidos de materiais didáticos assumem que não existem materiais didáticos desenvolvidos que possam satisfazer plenamente as necessidades de cada grupo de aprendizes, sendo que algum nível de adaptação é necessário.⁴⁵

Nesse sentido, corroboramos a afirmação de Lajolo (1996 *apud* MORAES, 2018 p. 55) que aponta que “não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de aula de um bom professor e o melhor livro desanda na aula de um mau professor. Pois o livro, repita-se, mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem”.

Segundo as reflexões de Almeida Filho (2012, p. 60), as escolas privadas de ensino regular e de idiomas conduzem seus cursos condicionados pelo MD comprado. O autor referido aduz que quando se compra um MD pronto para uso, concomitantemente, adquire-se também uma “filosofia de ensinar que tem marca indelével no processo de ensino e até certo ponto no de aquisição ou aprendizagem que fica por conta dos alunos.”

⁴⁵No original: “(...) even well-known textbooks writers concede (that) no pre-prepared materials can ever meet the needs of any given class precisely; some level of adaption will be necessary.”

Na concepção de Almeida Filho (2012), adotar um material pronto ou produzi-lo não equivale a uma opção pura e simples da maioria dos professores de línguas. Seguindo o raciocínio do autor (*op.cit.* p. 61), se houver adoção de determinado MD este não será:

composto para cada uma das situações de adoção e, sim, para um público médio fictício que pode ser bastante distinto dos alunos que comparecem às nossas aulas na situação específica em que nos encontramos ensinando profissionalmente a língua-alvo.

Conforme o pensamento de Eres Fernández (2014, p. 346), “mesmo quando existem possibilidades de adoção ou de utilização de outros materiais além do livro de base, nem sempre elas são aproveitadas”. Uma das razões para tal comportamento, segundo a autora, corresponde à falta de tempo para usar tais materiais na íntegra. Além disso, a lacuna de conhecimento dos professores sobre como utilizar esses materiais de maneira adequada e produtiva somada à insegurança acerca de como inseri-los no contexto de ensino constituem justificativas para um mau aproveitamento dos materiais didáticos.

É conveniente lembrar que o fator econômico também contribui para que haja adoção de apenas livros didáticos ou de apostilas elaboradas pelo professor ou pela instituição de ensino em detrimento de outros materiais didáticos, uma vez que eles excedem o poder aquisitivo da maioria dos alunos, especialmente daqueles oriundos de escolas públicas.

Considerando a rotina da maioria dos professores de línguas, os quais se submetem a trabalhar em várias instituições de ensino com uma quantidade excessiva de aulas semanais, o tempo para preparação de aula que inclua análise, seleção e organização de diferentes materiais específicos para cada contexto de ensino e aprendizagem fica, certamente, comprometido. Na maior parte dos casos, seguir o LD é a melhor solução, senão a única, para os professores de línguas.

Eres Fernández (2014) elenca vários fatores, considerados maléficos, quando ocorre adoção de apenas um livro de base:

- a visão do(s) autor(es) do LD sobre ensinar e aprender uma língua pode não coincidir com a visão do professor;
- os pressupostos teóricos (linguísticos e metodológicos) presentes no livro podem divergir daqueles que o professor sustenta;

- as mostras de língua e de cultura (*input*) são mais restritas, uma vez que os alunos poderiam/deveriam ter contato com textos de diferentes origens, ideologias, gêneros e tipologias;

- a oferta de informações e explicações (linguísticas, socioculturais, discursivas, estratégicas e pragmáticas), bem como de atividades práticas é mais limitada;

- os conteúdos abordados, assim como a sequência adotada nem sempre são os mais necessários ou adequados a um determinado contexto de ensino, e muitas vezes, não é possível fazer alterações e/ou adaptações no LD;

-o tempo de duração do curso nem sempre é condizente com as horas de estudos que o LD exige.

Ainda que a prática da adoção configure-se como mais desejável na visão de grande parte dos professores de línguas devido às suas vidas profissionais atribuladas, produzir um MD requer, em contrapartida, mais dedicação e pressupõe exigências.

Segundo Almeida Filho (2012), são necessários alguns requisitos para que novos materiais sejam produzidos, tais quais: espírito de empreendimento; capacidade em reconhecer diferentes tipos de materiais requisitados durante o curso e a que propósito servem; conhecimento suficiente de teorias de ensino-aprendizagem de línguas; capacidade reflexiva para fazer com que o MD atenda a demandas específicas do público-alvo; dispor de tempo para realizar análises, revisões e sessões de prática para fins de utilização do material em sala de aula e perseverança para atingir metas de afinamento ou aperfeiçoamento do material produzido.

O referido autor alega que escolher materiais didáticos é parte da função de todos os professores profissionais, ao passo que produzir materiais exige mais condições de enfrentamento, elencados pelo respectivo autor: experiência do professor de línguas em contextos variados de ensino; competência comunicativa que permite aos profissionais de línguas ter consciência da estrutura e funcionamento do sistema linguístico e, por último, possuir familiaridade com as novas tecnologias de informação e comunicação para a construção do material, levando-se em consideração o contexto em que será utilizado o material, a faixa etária e/ou classe socioeconômica dos aprendentes.

Como bem lembra Almeida Filho (2012), os contextos de ensino em que os professores atuam passam por fases de renovação ou de transformação. Por conseguinte, é desejável que cursos de formação inicial de professores de LE no Brasil incluam em seus programas a análise de materiais didáticos, a discussão sobre vantagens e desvantagens de sua

utilização e questões concernentes à sua elaboração (ERES FERNÁNDEZ, 2014). Segundo a autora (*op. cit.* p. 344):

urgem medidas capazes de conduzir a uma mudança efetiva no tratamento dado à análise de materiais, seja nos cursos de formação inicial, seja nas propostas de pesquisas pós-graduadas, não só para assegurar que tais análises se tornem uma prática rotineira e eficaz para que projetos de investigação ganhem consistência, mas também para desmistificar a ideia pré-concebida e bastante estendida de que existe ou deveria existir um livro didático perfeito, sem lacunas, sem deficiências e adequado para qualquer contexto de ensino.

Eres Fernández (2014) sintetiza alguns princípios norteadores que devem ser considerados juntamente com o projeto político-pedagógico da instituição escolar, com as necessidades dos alunos, com as concepções de ensino adotadas pelo professor e pelo estabelecimento escolar, com o contexto de ensino e com os objetivos do curso no qual o LD será adotado. São eles:

Quadro 1. Matriz de critérios para análise de livros didáticos

Aspecto a considerar	Perguntas a responder (alguns exemplos)
1. Características físicas do LD	É um material visualmente atraente? Inclui material fotocopiável?
2. Organização do LD	O LD está organizado de maneira clara (apresentação, conteúdos abordados etc.)?
3. Estrutura do LD e composição do material	O LD inclui glossário (língua materna-língua estrangeira e vice-versa?). Inclui propostas de autoavaliação?
4. Estrutura das unidades didáticas	As unidades didáticas contemplam, efetiva e coerentemente, a proposta do material?
5. Quantidade de informação vs. horas de estudo	O tempo previsto para a utilização do LD é compatível com a carga didática do curso?
6. Concepção de ensino e aprendizagem de LE adotada pelo material	A concepção de ensino-aprendizagem é convergente com a adotada pelo professor que usará o LD?
7. Correntes teóricas seguidas pelo LD	As correntes teóricas coincidem com as defendidas pelo professor?
8. Ideologia	Os aspectos ideológicos veiculados pelo material são condizentes com o nível e faixa etária dos alunos?

9. Variedades linguísticas e culturais	O LD apresenta mais de uma variedade linguística e cultural? Há visões distorcidas ou estereotipadas?
10. Objetivos	Há coerência entre os objetivos propostos pelos autores e os propostos pelo curso? Os objetivos centram-se no desenvolvimento da autonomia e no incentivo do aprender a aprender?
11. Conteúdos	Os conteúdos e temas constantes no LD são coerentes com os objetivos estabelecidos? Os conteúdos abordados valorizam o conhecimento prévio do aluno?
12. Gradação e sequenciação dos conteúdos	A gradação e sequenciação dos conteúdos são coerentes com o nível ao qual se destina o LD e ao nível dos alunos?
13. Linguagem	O livro apresenta uma linguagem clara e precisa? A linguagem é adequada ao nível/faixa etária dos alunos?
14. Gramática	Os conteúdos gramaticais são relevantes e condizentes com o nível/faixa etária dos alunos? Quais são os princípios subjacentes? Os conteúdos estão contextualizados? Apresentam-se de forma indutiva ou dedutiva? O foco está na forma ou no uso?
15. Léxico	O livro apresenta léxico útil e relevante para o nível/faixa etária dos alunos? Está contextualizado?
16. Textos	O LD inclui textos de tipologia e gêneros variados? Abordam temas atuais e relevantes?
17. Situações e funções	As situações e funções apresentadas conduzem ao desenvolvimento da competência comunicativa?
18. Língua materna	O LD contempla a LM dos alunos? As explicações e exemplos pautam-se em contrastes entre a LE e a LM?
19. Ilustrações	As ilustrações (fotos, desenhos, gráficos) são adequadas ao público ao qual se destina o LD? Há propostas de atividades para serem feitas com base nelas?
20. Atividades	A quantidade de atividades é suficiente? São coerentes e relevantes? Propiciam interação entre os alunos? As instruções são claras? As atividades são criativas e motivadoras?
21. Compreensão oral	Há propostas que auxiliem o desenvolvimento da compreensão oral? A quantidade de informações e de atividades para a prática de compreensão oral é suficiente e coerente?

22. Produção oral	A produção oral dos alunos é valorizada? Incluem-se propostas de atividades variadas e motivadoras que estimulem o uso da LE de forma espontânea?
23. Compreensão leitora	Qual é a função da leitura no LD? As atividades de leitura consideram as diferentes estratégias leitoras? As atividades são diversificadas e motivadoras?
24. Produção escrita	O material favorece o desenvolvimento da habilidade de produção escrita? As atividades contemplam a produção de textos de diferentes gêneros? O aluno é focado como mero reprodutor de modelos pré-estabelecidos ou como autor de um texto?
25. Interação	Há sugestões e/ou propostas de atividades que incentivem a interação aluno-aluno e aluno-professor, tanto oral quanto escrita?
26. Temas transversais	O LD aborda temas transversais? Os temas inseridos são relevantes?
27. Interdisciplinaridade	Há sugestões de atividades interdisciplinares? São criativas e motivadoras?
28. Manual do professor	O manual do professor é adequado, completo, útil e de fácil consulta e utilização? Inclui sugestões de atividades extras?
29. Custo e acesso	O LD tem preço compatível com o poder aquisitivo dos alunos?
30. Carências e compatibilidade	Falta algo ao material? O LD permite a utilização simultânea de outros materiais?

Fonte: Elaboração própria baseada em López-Barrios e Villanueva (2014)

A proposta apresentada pela autora inclui algumas das muitas possibilidades de que o professor se vale para análise dos livros didáticos; ela “deve ser entendida, apenas, como ponto de partida orientativo e norteador para que cada profissional estabeleça sua própria matriz de critérios, segundo as especificidades de cada contexto de ensino” (ERES, FERNÁNDEZ, 2014, p. 365).

É importante, ainda, salientar que os princípios gerais, elencados pela autora para análise de livros didáticos, deveriam ser considerados e debatidos em cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas para que os docentes ampliem o conhecimento sobre o papel dos materiais didáticos no ensino-aprendizagem de línguas e adotem uma postura crítico-reflexiva sobre a importância de se escolher o LD.

1.6.4. Princípios de aquisição e de ensino de línguas

Nesta dissertação, vamos considerar os princípios relacionados à aquisição da língua e focados no processo de ensino, apontados por Tomlinson (2010), no que tange à seleção ou desenvolvimento de materiais didáticos. O autor aponta seis princípios, referentes à aquisição da linguagem, que foram traduzidos em Augusto-Navarro (2014):

- insumo rico – exposição à língua em uso significativo, compreensível e abundante;
- experiências linguísticas com potencial cognitivo e afetivo – oportunidades para pensar e sentir (envolver-se emocionalmente) com tópicos e temas nas aulas de línguas;
- atitude positiva – envolvimento favorável com o que é proposto e trabalhado;
- representações mentais complexas – oportunidade de uso verossímil ao que se faz em situações sociais diversas;
- oportunidades para notar fatos linguísticos salientes – aprender a refletir sobre (analisar) relações entre escolhas linguísticas e sentidos alcançados;
- oportunidades para usar a língua para tentar alcançar propósitos comunicativos – interação entre interlocutores com negociação de sentidos.

Em relação aos princípios de ensino de línguas, Tomlinson (2010 *apud* AUGUSTO-NAVARRO, 2014) aponta:

- o conteúdo e a metodologia de ensino devem ser consistentes com os objetivos do curso e devem ir ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos;
- o ensino deve ser planejado para auxiliar o aprendiz a atingir o desenvolvimento linguístico e não apenas a aquisição de formas linguísticas (acesso a diferentes gêneros e propósitos comunicativos e preocupação com acuidade de forma, sentido e uso – pragmática);

- o ensino deveria ser planejado de forma a oportunizar aos aprendizes desenvolvimento educacional que os levem a maior maturidade, criticidade, criatividade, espírito de cooperação, construção, capacidade e confiança;

- os professores devem ser capazes de utilizar materiais didáticos de forma personalizada e sensível ao contexto de uso, relacionando-os de diversas formas às necessidades, aspirações e estilos de aprendizagem de cada (grupo de) aluno(s).

1.6.5. Técnicas de adaptação de materiais didáticos

Conforme exposto, o trabalho com o LD dependerá de como o professor o conduzirá em sua sala de aula, bem como os procedimentos de adaptação, quando esse livro, porventura, não atender plenamente às necessidades dos aprendizes.

No tocante à adaptação de materiais didáticos, seguiremos a perspectiva de Tomlinson (2010) e Masuhara (2005) que pregam as seguintes técnicas:

- *adição* de textos ou atividades diferentes pelo professor;
- *exclusão* de textos ou atividades pelo professor;
- *expansão* de textos ou atividades para o aumento de extensão, grau de dificuldade etc;
- *modificação* nas instruções pelo professor;
- *reorganização*: novo sequenciamento de atividades;
- *subtração*: o professor reduz o número de sentenças em um texto, ou alguma(s) parte(s) em uma atividade;
- *redução*: o professor reduz textos ou atividades em relação à sua extensão, do grau de dificuldade, profundidade etc;
- *substituição*: o professor substitui atividades ou textos por outras atividades ou textos;

- *conversão*: o professor muda o gênero de um texto ou transfere o conteúdo de um meio para outro. Ex: folha impressa para página na internet.

Nesta dissertação, vamos nos amparar nas técnicas de adaptação de materiais didáticos, apontadas por Tomlinson (2010) e Masuhara (2005) por entendermos que elas se associam à nossa proposta de adaptar as atividades dos livros didáticos à luz da teoria de gramática como habilidade.

Apresentada a fundamentação teórica de nossa pesquisa, dissertaremos, no próximo capítulo, sobre a metodologia adotada nesta investigação, bem como faremos uma descrição dos materiais didáticos utilizados.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Silveira e Córdova (2009), quanto à abordagem, esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, uma vez que “não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc”. Vamos adotar essa abordagem, visto que as ciências humanas têm sua especificidade, o que demanda uma metodologia própria.

Consideramos este trabalho descritivo, pois, de acordo com Triviños (1987), a pesquisa descritiva exige do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja estudar e pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. A análise documental, procedimento adotado neste trabalho, é um dos exemplos de pesquisa descritiva que tem como grande contribuição proporcionar novas visões sobre uma realidade previamente conhecida.

Consoante Lüdke e André (1986), a análise documental trata-se de uma técnica de abordagem de dados qualitativos que revelam aspectos novos de um tema ou de um problema em questão. Segundo os mesmos autores, a análise de livros didáticos de ensino de inglês, proposta nesta investigação, enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa chamada de análise documental. Assim, esse tipo de pesquisa constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por meio de outras técnicas de pesquisa, seja revelando novos e diferentes aspectos do problema abordado.

O principal objetivo de uma análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de suporte para responder a alguma questão de pesquisa. O LD pode ser considerado um documento pedagógico, pois é parte integrante das práticas educacionais. Conceituamos o LD como documento de fonte primária, por se tratar de material impresso (documento) que analisamos tal como concebido por seus autores. Os materiais didáticos (versão *online* e impresso) são tratados aqui como documentos que detêm um conteúdo passível de análise.

De acordo com a definição do Dicionário Aurélio (2013), documento é “título ou diploma que serve de prova: documento histórico. Qualquer objeto ou fato que serve de prova, confirmação ou testemunho: documentos fotográficos”. Cellard (2008, p. 296) complementa que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’. De acordo com Gil (2008, p. 98), “os documentos

podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas etc.”

A pesquisa documental apresenta muitas semelhanças em relação à pesquisa bibliográfica sendo, por vezes, constantemente confundida com esta. Para Gil (2008), a diferença entre elas é que a pesquisa bibliográfica reside na utilização de fontes científicas e materiais impressos e editados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, dissertações etc, ao passo que a pesquisa documental centra-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou de materiais que possam ser discutidos novamente mediante os objetivos de uma pesquisa, como é o caso deste trabalho.

O fato de trabalhar com documentos e, posteriormente, analisá-los inspira credibilidade. Nesse sentido, como aponta Gil (2008), a pesquisa documental apresenta várias vantagens como ser fonte rica e estável de dados, ter subsistência ao longo do tempo, apresentar baixo custo e não exigir contato direto com os sujeitos da pesquisa. Por outro lado, sob a ótica do referido autor, a não representatividade e subjetividade estão entre as principais limitações desse tipo de pesquisa. Em consonância com esse pensamento, Martins; Theophilo (2009, p. 88) preconizam que “um dos grandes desafios da prática da pesquisa documental é o grau de confiança sobre a veracidade dos documentos [...]”.

A análise documental pressupõe algumas etapas a serem seguidas. A pesquisa inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, no caso deste trabalho, de cada LD, a fim de examinar os seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Tais elementos são variáveis que podem mudar de acordo com o foco da pesquisa e com as necessidades do pesquisador. Feita a análise de cada documento, segue-se a análise documental em si, que consiste no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente. (CELLARD, 2008, p. 303). Todavia, o que de fato caracteriza a análise documental, nas palavras de Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009) é a realização dessa análise, baseada na interpretação coerente, considerando a temática proposta e as perguntas norteadoras da pesquisa.

É importante salientar que, no ambiente escolar, o LD tanto pode servir como referência bibliográfica, caso seja utilizado como referencial de estudo, como também servir de fonte documental, se este livro for o próprio objeto de pesquisa, o que condiz com os objetivos desta dissertação. Na próxima subseção, discutimos a forma de análise de dados que embasa nossa pesquisa.

2.1. FORMA DE ANÁLISE DE DADOS

Para responder às perguntas de pesquisas propostas nesta investigação, faremos, então, uma pesquisa documental. Para tal fim, realizamos uma análise documental de uma unidade do material *online* proposto pela *Smrt English*, escola de idiomas do Canadá, utilizado em diversos cursos de desenvolvimento de fluência em língua inglesa em instituições ao redor do mundo.

Por outro lado, o LD impresso, escolhido como fonte de pesquisa para análise documental de uma de suas unidades, será o *Engage*, adotado por um colégio particular localizado na cidade de Ribeirão Preto. O livro é o quarto de uma série de quatro volumes e destina-se a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Os materiais didáticos utilizados serão descritos com detalhes na seção de *Corpus* desta pesquisa.

Nesse sentido, este estudo tem a intenção de contribuir para as discussões sobre os efeitos da abordagem gramatical como habilidade na aprendizagem de LI, propondo novos exercícios e sugerindo atividades adaptadas que tenham esse viés de ensino.

2.2. CORPUS DA PESQUISA

Optamos por analisar a abordagem gramatical do MD da *Smrt English* por ser um material totalmente *online* que condiz com a nova era em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se fazem presentes no contexto de ensino de línguas.

O material *Engage* foi escolhido por ser adotado na instituição em que a pesquisadora atua como professora. Tivemos a intenção de contrastar dois materiais de LI a fim de investigar como a gramática é abordada, considerando os diferentes meios em que são veiculados (livro físico e livro *online*).

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o nível linguístico dos alunos dos dois materiais didáticos pertence ao B2 (usuário independente) de competências linguísticas, as quais estão, em linhas gerais, explanadas no Quadro 3. Ainda, segundo as diretrizes do documento, em relação à gramática, os usuários apresentam bom controle, podendo ocorrer ainda lapsos ocasionais ou erros não sistemáticos e, ainda, pequenos erros pontuais na estrutura da frase.

Passemos agora à descrição dos materiais didáticos utilizados nesta pesquisa.

2.2.1. Materiais didáticos utilizados

Serão analisados neste trabalho os livros de inglês *Engage 3* (2014) e o material *online* da *Smrt English*. Para análise do primeiro, serão utilizados o livro do professor e o livro do aluno. Para análise do segundo, será utilizado somente o conteúdo disponível *online* ao aluno. A pesquisadora tem acesso à plataforma da *Smrt English* por ser discente vinculada ao programa de pós-graduação em Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na cidade de Araraquara. A pesquisadora participou de capacitação na própria universidade para conhecer e estudar a metodologia que deve ser empregada no material referido. Assim, a análise do livro disponível na plataforma *online* se pautou na análise do *site* a partir do ponto de vista da investigadora.

2.2.1.1. O livro do aluno da coleção *Engage 3*

O LD *Engage 3* é um livro da Inglaterra, que também é usado no 9º ano do Ensino Fundamental da escola em questão, dos autores Gregory J. Manin, Alicia Artusi, Lewis Lansford, Susan Banman Sileci e Nick Bullard, da editora Oxford, Special edition (2014). 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, as quais serão apresentadas a seguir.

Quadro 2. Quadro europeu comum de referência para as línguas (níveis contemplados pela coleção *Engage*)

UTILIZADOR INDEPENDENTE	B2	É capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstractos num texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão actual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos.
	B1	É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, numa região onde a língua alvo é falada. É capaz de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projecto ou de uma ideia.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e directas sobre assuntos e actividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.

Fonte: (<http://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/qecrl>)

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. Depois, apresentam-se as páginas de Boas-Vindas, com uma série de exercícios extras destinados à revisão do que foi estudado no ano anterior. Neste caso, a revisão contempla os principais aspectos do livro *Engage 2*.

Logo após, são apresentadas as unidades que 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. Na concepção dos autores, toda unidade apresenta como abertura dois conjuntos de vocabulário usando, para tal, uma mistura de linguagem verbal e visual. Os respectivos temas e vocabulário oferecem aos alunos as ferramentas necessárias que irão subsidiar o estudo de

leitura e gramática, além de respaldar os exercícios de conversação e produção ao final da unidade.

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. Uma explicação mais detalhada e elaborada é apresentada aos alunos no início de cada unidade no livro de casa (*Workbook*)⁴⁶. 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.

Além de incluir os quadros de análise gramatical, em algumas unidades, os alunos são direcionados a caixas (*take note!*) que vão detalhar algum aspecto do item gramatical aprendido, aplicando-o em sentenças.

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.

Chegamos à parte que se chama “Vivendo o Inglês” (*Living English*) para o exercício da habilidade linguística de leitura. Em seguida, destaca-se a página que traz atividades sobre audição do texto não impresso 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, surge o Fechamento (*Round-up*), reunindo 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.

⁴⁶O livro de exercícios do aluno (*Workbook*) não será utilizado para analisarmos as atividades gramaticais.

O livro ainda conta com uma série de exercícios de revisão chamados de *Review*, após o estudo de duas unidades. Na parte final deste livro, podemos ainda encontrar uma revista chamada *Engage Magazine A, B, C e D* envolvendo discussões e exercícios para ampliar a consciência global dos alunos, além de projetos pedagógicos que abrangem esses temas. Neste livro do aluno, ainda constam impressos exercícios extras de fixação como atividades do *Workbook*. Este manual ainda tem o auxílio do CD para a prática de *listening* dos textos.

2.2.1.2. O livro do professor da coleção *Engage 3*

Na introdução deste livro, nos deparamos com uma descrição geral da coleção *Engage* que reforça o uso de variados temas para contextualizar a linguagem e combina aspectos visuais para chamar a atenção dos aprendizes. Segundo os autores, os livros desta coleção são fáceis tanto para alunos quanto para professores usarem, sendo descritos como estimulantes, principalmente porque o público-alvo é constituído de pré-adolescentes e adolescentes.

Em cada unidade deste livro, há recomendações para os professores seguirem passo a passo as instruções de cada atividade. Existem também sugestões de atividades de aquecimento (*warm-up*) e de outros exercícios para trabalhar o vocabulário da lição ou o ponto gramatical apresentado na unidade. Os autores também oferecem informações culturais ou históricas quando os textos envolvem esse tipo de conhecimento. Além disso, pontos particulares do ensino de gramática são destacados para que o professor saiba em que momento eles devem ser ensinados.

Ainda sobre o livro *Engage 3* do aluno, existe para apoio do professor o *Teachers Resource*, em um CD MultiROM, para realização de exercícios de *listening* ; há também um DVD com quatro vídeos relacionados às diferentes vivências e cultura dos falantes da LI no mundo, seguidos de tópicos de orientação ao professor para o trabalho com este vídeos, além de roteiros e fichas de exercícios extras para a impressão. O LD *Engage 3*, ainda, disponibiliza um CD para instalação no formato original por meio dos recursos do Oxford iTools. Desta forma, recursos tecnológicos também são trazidos para a sala de aula e ajudam a elevar a motivação dos alunos.

2.2.1.3. Material online *Smrt English*

O *Smrt* é um sistema de ensino de LI desenvolvido e utilizado pelo *Canadian College of English Language*, localizado no centro de Vancouver. O *Smrt* é um currículo que conta com aulas presenciais apoiado por uma plataforma digital, que abarca vários recursos tecnológicos. O sistema incorpora um método de aprendizagem conjugada, em que é combinada a interação face a face do aluno com o professor na sala de aula e com o método *online*. Desta forma, a tecnologia exerce um papel preponderante, já que é integrada em tarefas e incorporada na sala de aula. Para ministrar as aulas, o professor projeta o conteúdo em classe e os alunos podem acessar todo o MD de qualquer dispositivo móvel com seu *login* e senha. Os livros didáticos utilizados atualmente são, então, substituídos pelo material digital, como neste caso.

Analisando a plataforma de ensino da *Smrt*, percebe-se uma flexibilidade que permite que os alunos estudem no seu próprio ritmo, de acordo com seus interesses. O princípio deste material adotado é construir o conhecimento de forma coletiva para que ele seja transformado em habilidade individual. As aulas, seguindo a metodologia da *Smrt English*, foram concebidas para incentivar os alunos a trabalharem em conjunto (em duplas ou em pequenos grupos) como uma maneira de usar a língua-alvo de forma real e significativa.

A plataforma engloba diversos cursos para crianças, adolescentes e adultos. Além desses cursos regulares, há também cursos para fins específicos, exames internacionais e outros tipos de cursos como inglês para negócios, escrita acadêmica, gramática, leitura e compreensão de texto, dentre outros.

Figura 15. Plataforma *Smrt* do aluno

The screenshot shows a web browser window displaying the Smrt English platform. The browser's address bar shows the URL smrtenglish.com/brasil/library/119. The page header includes the Smrt logo and navigation links for 'Cafe', 'Classes', 'Library', and 'Live'. The main content area is titled 'English 110 Youth' and features a large image of an elephant with the text 'Ordinary...Extraordinary' below it. To the right of the image is a table of contents listing various topics and sub-topics.

Contents	Grammar
1-0 Objectives & Sequence	1-1 Sentences
1-1 Quiz	1-2 Punctuation
Unit 1 Project	1-3 Nouns
	1-4 Verbs
	1-5 Adjectives
	1-6 Pronouns
Listening	Media
1-1 What Can You Do With an Old ...	1-1 Recycled Instruments
1-2 Plastic Bottles	1-2 Nail Polish Pendants
1-3 Party Decorations	1-3 Pop Tab Bracelet
	1-4 Ergonomics
Reading	Speaking
1-1 Ordinary Things, Extraordinary Art	
1-2 A New Use for a Useless Item	
1-3 Extraordinary Reactions	
1-4 ...	

Fonte: *smrtenglish.com* (2018)

Os cursos da *Smrt* abordam os seguintes níveis linguísticos:

Quadro 3. Quadro europeu comum de referência para línguas (níveis contemplados pelos cursos da *Smrt*)

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: (<http://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/qecrl>)

O curso regular de inglês, cujo público-alvo compõe-se de adolescentes, é dividido em cinco níveis: básico, pré-intermediário, intermediário, pós-intermediário e avançado.

Cada curso do material da *Smrt English* é dividido em oito unidades temáticas para serem trabalhadas durante um semestre. Ao início de cada unidade, há um projeto pedagógico que fará com que os alunos desenvolvam e criem algo baseado na temática da aula. Para subsidiar a montagem de um projeto, há introdução do tema com vários exemplos visuais que ajudam o aluno a ter contato com o vocabulário necessário e a se familiarizar com o assunto proposto. Exercícios de fixação estão dispostos ao final de seção.

Em seguida, temos três grupos de exercícios de compreensão oral (seção de *Listening*) sobre o tópico da aula e exercícios estruturais de fixação. No momento subsequente, temos seis grupos de exercícios que contemplam atividades de leitura (seção de *Reading*) com pequenos trechos de textos e vídeos do canal *Youtube* inseridos entre um texto e outro. Nota-se que o apelo visual neste material é enfatizado em cada seção, na tentativa de deixar a apresentação dos tópicos mais interessante. Os professores têm em mãos os recursos necessários para aumentar a motivação, principalmente de alunos que utilizam os elementos visuais como estilo de aprendizagem. No decorrer dos textos, palavras relacionadas à temática da lição são destacadas para chamar a atenção do aluno. Esse recurso é estratégico, já que os alunos podem se ater ao vocabulário explícito, inferir seu significado e expandi-lo à medida que vão praticando-o por meio de exercícios de fixação e atividades orais e escritas. O mesmo procedimento repete-se ao final de cada bloco de texto, ou seja, os alunos podem abrir exercícios de fixação no *GoogleDocs*.

Temos quatro grupos de exercícios destinados à apresentação de vocabulário (seção de *Vocabulary*) e aplicação, cercados de vídeos e linguagem visual para o aluno associar a palavra nova aprendida à imagem.

Na sequência, há explicação das regras gramaticais (seção de *Grammar*), utilizando principalmente quadros-resumo que auxiliam na construção do raciocínio do aluno, além de exemplos da gramática em frases ligadas a imagens que representam o que está escrito. Nesta seção, também há exercícios de conversação para contextualizar a gramática.

Na seção sobre mídia (seção de *Media*), os tópicos ensinados na unidade aparecem em vídeos que se relacionam com aspectos do mundo real.

Adiante, temos exercícios de conversação (seção de *Speaking*) que abrangem a escuta e a repetição em voz alta de palavras individuais e perguntas relacionadas ao tema da unidade. É possível também gravar a voz e ouvi-la em seguida para treinar a pronúncia.

Na seção de produção escrita (seção de *Writing*), temos pequenos textos seguidos de vídeos e atividades práticas para a produção de textos baseados em situações criadas para esse fim.

No próximo capítulo, apresentamos a análise da abordagem gramatical das unidades dos livros didáticos, bem como propomos novos exercícios e sugerimos adaptações de algumas atividades que elucidam os conceitos do ensino de gramática como habilidade.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise das atividades dos materiais didáticos e daquelas por nós sugeridas abordará as três formas de se ensinar a gramática como habilidade (*noticing*, gramaticização e reflexão) e se pautará na terminologia de Batstone (1994), considerando as fases que compõem o ensino de gramática como habilidade: *noticing*, *re-noticing*, *structuring*, *restructuring* e *proceduralization*.

Nesta seção, vamos analisar uma unidade de cada material didático que contém os mesmos tópicos gramaticais para efeitos de comparação. Iniciaremos apresentando as unidades 1 (*Engage*) e 4 (*Smrt*) cuja gramática contempla o uso do futuro (*will/going to*).

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

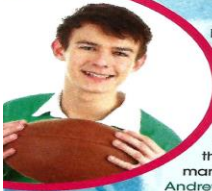
3.1. ANÁLISE DA UNIDADE 1 DO MATERIAL DIDÁTICO *ENGAGE 3*

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.


Figura 16. Exploring the topic

Exploring the topic

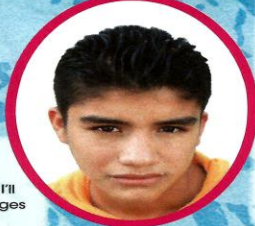
TEN YEARS from now



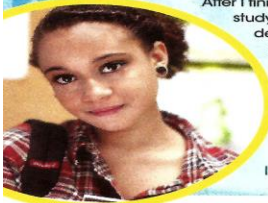
My favorite sport is rugby. It's a really popular sport here. I'm a good player, and I think I'll join a professional team here in New Zealand. Then, I'll travel all over the world with the team. I'll probably retire when I'm thirty, and then I'll become a coach or manager.
Andrew, Christchurch, New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

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

3 Answer the questions.

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

Fonte: Engage (2014, p. 14)

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.

Ainda que o texto utilizado para essa primeira atividade possua a vantagem de explorar o universo de cinco adolescentes oriundos de diferentes países e, assim, com grande probabilidade de motivar os alunos para a prática da leitura, em nossa compreensão, o texto

poderia ser explorado de outra maneira. Nesse momento de apresentação de novas formas gramaticais (uso do futuro), os alunos poderiam ser instigados a notar tais estruturas que não estão proeminentes no texto. Não houve, dessa forma, nenhum momento que favorecesse a percepção dos alunos em relação à estrutura linguística contemplada na unidade. Há grande probabilidade de esse tópico gramatical passar despercebido pelos alunos em um primeiro momento.

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 sensibilizado às suas representações.

Percebemos que, de acordo com os princípios gerais para análise de materiais didáticos, elencados por Fernández, o objetivo da atividade original (exercício 1, Figura 16) não favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, não os obriga a empregar diferentes estratégias de aprendizado e não incentiva o aprender a aprender.

Julgamos relevante acrescentar algumas perguntas sobre a estrutura destacada para evidenciá-la. Assim, seguindo a perspectiva de Tomlinson (2010) e Masuhara (2005), sugerimos adicionar à atividade do LD exercício de atenção focada como este:

Figura 17. Noticing by the learner (atividade adaptada pela autora)

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?

Fonte: Elaboração própria

Essa atividade proposta 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, preferencialmente em duplas ou em grupos, pensarem sobre as perguntas dispostas 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.

A nosso ver, os alunos não só devem ser expostos a insumo significativo, mas ainda tomar consciência das estruturas gramaticais para que haja melhora na interlíngua.

Schmidt (2001) julga necessário que os aprendizes prestem atenção à forma, o que implica condição importante para o aprendizado de língua e, ainda, para transformar insumo em aquisição.

Augusto-Navarro (2003) também pontua que quando os alunos têm consciência da maneira como uma determinada estrutura é usada na língua-alvo, eles são mais propensos a entendê-la e internalizá-la para uso futuro.

Entendemos que as atividades de atenção focada (*noticing*), em que o aluno nota aspectos da língua, são extremamente importantes para o desenvolvimento da acuidade linguística. Assim, o primeiro passo é tornar certos aspectos da gramática tão perceptíveis quanto possível, chamando a atenção do aluno para elas. Contudo, “não há como forçar o aluno a notar novas características da gramática: a atenção focada, como qualquer outro processo de aprendizagem, somente ocorrerá quando o aluno estiver pronto para isso⁴⁷.” (BATSTONE, 1994, p. 57). Ademais, segundo o mesmo autor (*op. cit.* p. 40), “para ser ‘notável’ a língua tem que ser significativa para o aprendiz⁴⁸.” Esse é um ponto a ser considerado pelo professor de línguas que se propõe a aplicar tarefas de conscientização a seus alunos.

O processo de conscientização de determinados traços gramaticais preza um envolvimento mais introspectivo com a língua, no qual uma das características mais salientes é a descoberta das regularidades da língua feita pelo aluno.

De acordo com Tomlinson (2010), um dos pré-requisitos para a aquisição linguística é a exposição a um insumo rico, compreensível e significativo de língua em uso. Nesse caso, o MD deve conter textos orais e escritos que ofereçam vasta experiência da língua-alvo sendo utilizada. Verificamos que esse princípio está alinhado com a apresentação do texto, que oferece exemplos de língua de forma contextualizada. Constatamos também a presença de mais um princípio de aquisição linguística referente a oportunidades para notar fatos linguísticos salientes. Na atividade proposta, a estrutura-alvo foi destacada com o fim de que os alunos analisassem a relação entre as escolhas linguísticas e os sentidos alcançados.

⁴⁷No original: *We cannot force learners to notice new features of the grammar: noticing, like others aspects of the learning process, will only occur as and when the learner is ready for it.*

⁴⁸No original: *to be noticeable, language has to be significant to the learner.*

Após essa etapa de *noticing*, o professor poderia fazer a leitura do quadro presente no exercício 1 (Figura 18) com o objetivo de checar as informações previamente discutidas pelos alunos. Quando o professor se apoia em quadros que trazem explicações gramaticais, ocorre o *noticing for the learner*, visto que chama a atenção do aluno para como deve ser estruturada uma frase usando o tempo verbal no 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.

Figura 18. Noticing for the learner (livro Engage)

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.

Fonte: Unidade 1- Engage 3, p. 15

Notamos que o ensino, nesse caso, é explícito, ou seja, parte-se de exemplos com a estrutura-alvo para se, supostamente, chegar à regra. No livro do professor, não há nenhuma indicação de como o professor deve proceder para abordar o tópico em questão.

A atividade de compreensão oral (exercício 2, Figura 16) também poderia ser trabalhada de outra maneira, 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.

No tocante à adaptação de materiais didáticos, optamos pela técnica da substituição da atividade de número 2 pela atividade proposta a seguir:

Figura 19. Noticing as skill (atividade elaborada pela autora)

Listen to the song “All my loving”, from Beatles, and fill in the blanks.

Close your eyes and _____ you.

Tomorrow _____ you.

Remember _____ always _____ true.

And the while I’m away.

_____ home every day.

And _____ all my loving to you.

_____ that I’m kissing

The lips I am missing

And hope that my dreams _____ true.

All my loving _____ to you.

All my loving, darling _____ true.

Grammar questions:

- 1) What do all blanks have in common?
- 2) In your opinion, why this verb tense is been used in that song?

Em nossa visão, a atividade formulada pode ser considerada *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.

Tal atividade vai ao encontro de um princípio de aquisição de línguas relacionado às experiências linguísticas com potencial cognitivo e afetivo. A atividade, por meio da música, oferece oportunidades para que o aluno se envolva emocionalmente com o tópico e tema da aula. É muito importante que os aprendizes estejam engajados no processo de aprendizado para que tenham chances de exposição e de internalização da LE.

Segundo Kawachi (2008) citada por Augusto-Navarro (2016, p. 110), “atividades com música costumam ter grande potencial de envolvimento afetivo e podem, se bem planejadas, facilitar o envolvimento cognitivo dos alunos e favorecer a prática significativa”.

Mediante um dos princípios de ensino de línguas, os professores devem ser capazes de utilizar materiais didáticos de forma personalizada e sensível ao contexto de uso, relacionando-os de diversas formas às necessidades, aspirações e estilos de aprendizagem de cada (grupo de) aluno(s). Como o livro impresso destina-se a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, é esperado que eles apreciem atividades envolvendo letras de música.

As atividades propostas (*noticing by the learner* e *noticing as skill*) estão condizentes com um dos princípios de aquisição linguística referenciado por Tomlinson (2010) no que tange à atenção focada em características salientes do insumo. Isso quer dizer que quando os alunos focam de perto uma característica específica do texto (nesse caso, da música), eles são capazes de desenvolver suas descobertas em relação à sua consciência do contexto completo de uso (TOMLINSON, 1994). Ainda segundo o mesmo autor, em vez de oferecer explicação explícita sobre o uso de determinada forma, é muito mais eficaz guiar os aprendizes a fazerem suas próprias descobertas.

O exercício 3 (Figura 16) 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. Observamos que as respostas fornecidas pelo livro do professor ilustram esse fato: em nenhuma delas a estrutura-alvo foi imprescindível, o que corrobora a afirmação de Batstone (1994) sobre os alunos operarem a língua de maneira lexical. Não houve, então, união de forma e sentido, e o exercício original não trabalha nada além de compreensão de texto em nível de léxico. Como

nos lembra Batstone (1994, p. 61), “a gramática é um recurso saliente do texto, mas não necessariamente será saliente nas respostas dos alunos ao texto⁴⁹.”

Como sugere Batstone (1994) em seu conceito de atividade de processo (*process activity*), o professor não possui nenhuma garantia que seus alunos utilizarão a estrutura gramatical esperada. Em nossa compreensão, há uma falha tanto na elaboração das orientações da atividade quanto no objetivo da proposta, isto é, o que se almeja com esse exercício.

A nosso ver, poderíamos propor uma atividade, baseada em Nassaji e Fotos (2011), que envolve foco na forma e *feedback* por parte do professor para reforçar a estrutura gramatical estudada na unidade:

Figura 20. Noticing as skill/ Feedback (atividade elaborada pela autora)

This game consists of a blank grid that two teams fill in with Xs and Os to make complete rows in vertical, horizontal and diagonal directions. The game (Tic Tac Toe) is considered over when no squares in the grid remain and the team with the highest number of completed rows wins the game.

1. Students are presented with nine grids that contain some expressions like: probably, definitely, think/don't think, will live, won't study, in five years etc.
2. Students are divided in two teams. Students from each team come to the front of the class to make a sentence or a question with the word/expression in the grid.
3. When students make the sentences/questions with an error, the teacher provides feedback on those structures (the emphasis here is the future tense). Then, the teacher should back to exercise 3 (comprehension text) and elicit questions to make the learners noticing and using the form in their answers.

probably	definitely	I think
will live	won't study	in five years
I don't think	I guess	will travel

Fonte: Nassaji e Fotos (2011). Adaptado.

⁴⁹No original: *Grammar is a prominent feature of the text, but it will not necessarily be prominent in the learner's response to the text.*

De acordo com a atividade sugerida, os alunos são guiados a utilizar a estrutura linguística da unidade (*future tense*) para formular sentenças que lhes sejam significativas. Assim, além de treinar a acuidade na língua, o professor tem a chance de oferecer *feedback* quando os alunos não atingem o resultado esperado na atividade. Por se tratar de uma dinâmica envolvendo grupos de alunos, a correção torna-se mais prazerosa, pois os alunos estão ativamente envolvidos no processo e tendem a apresentar atitude positiva com o que é proposto e trabalhado.

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

Figura 21. Structuring for the learner (livro Engage)

- 2 Put the words in order to make sentences.**
- 1 live / 'll / probably / I / Quito / in
I'll probably live in Quito
 - 2 an architect / thinks / He / become / probably /
'll / he
He thinks he'll probably become an architect
 - 3 definitely / to several colleges / I / apply / 'll
I'll definitely apply to several colleges
 - 4 be / They / 'll / late / probably
They'll probably be late
 - 5 think / I / go / I / don't / 'll / to the concert
I don't think I'll go to the concert

Fonte: Unidade 1- Engage 3, p. 15

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 abordagem 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 LI, 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. Observamos que, nesse caso, os alunos vão trabalhar em torno da gramática (*round the*

target grammar), segundo o que argumenta Batstone (1994), em vez de se trabalhar com a gramática (*with the target grammar*).

Consoante as colocações de Batstone (1994, p. 61),

há uma importante distinção a se fazer: atividades nas quais os alunos trabalham em torno da estrutura gramatical são estruturadas para o aluno e aquelas que requerem participação ativa são estruturadas pelo aluno.⁵⁰

Atividades estruturais como essas se distanciam de um dos principais objetivos do ensino de gramática como habilidade, visto que privam 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.

É desejável que os materiais didáticos apresentem exercícios que empregam a gramática em textos e contextos, isto é, não mais em nível de frases descontextualizadas que não mostram relevância de aprendizado ao aluno. Logo, esse exercício não se mostra significativo e não instiga a reflexão. No caso dessa atividade, os alunos são convidados a estruturar as sentenças obedecendo à ordem em que devem ocorrer em LI. Salientamos que essa prática de atentar à ordem das formas gramaticais com expressões de incerteza (*probably and definitely go after will but before won't*) poderia ser feita em um exercício que explorasse o *noticing by the learner* (Figura 17, perguntas 3 e 4).

A atividade (Figura 21) poderia ser feita em casa, como uma tarefa extra para fixar a forma. Nas instruções direcionadas ao professor, o MD 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*):

⁵⁰No original: *There is an important distinction to be made here: between activities which have learners working around target grammar which has been carefully structured for the learner and activities which require active structuring by the learner.*

Figura 22. Structuring by the learner (atividade adaptada pela autora)

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 verb tense used and expressions, asking which one was used and why. The same reflection should be done for the composition.

Fonte: Elaboração própria

Mediante Batstone (1994, p. 59), “se nós (professores) fornecermos somente atividades de *noticing*, muito provavelmente as formas linguísticas notadas não permanecerão por muito tempo em suas memórias⁵¹.”

Por meio desse exercício elaborado, 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.

Essa atividade reformulada vai ao encontro de um dos princípios de aquisição de línguas, proposto por Tomlinson (2010): para que os alunos maximizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetivamente quanto cognitivamente na experiência com a língua. Verificamos que, através da estruturação pelo aluno, os aprendizes alcançam afeto positivo e, por conseguinte, estão mais inclinados a alcançar competência comunicativa do que aqueles que não alcançam (TOMLINSON, 1998; ARNOLD, 1999).


⁵¹No original: *If were to provide learners only with noticing activities, it would be very unlikely that anything they had noticed would remain in their heads for very long.*

Segundo Augusto-Navarro (2016, p. 104), a exposição à língua em uso significativo, compreensível e abundante é relevante, “porém, não menos importantes são as oportunidades de práticas significativas para o aprendiz conseguir usar efetivamente a língua que busca desenvolver”. Trata-se do princípio de produção (originalmente *output*), discutido por Tomlinson (2010) e inicialmente apresentado por Swain (1993). Na atividade formulada, propusemos a prática significativa em que o aluno produz a língua que está aprendendo para veicular uma informação real e relevante, que faça sentido para ele e para o seu interlocutor e não apenas transformar sentenças ou desembaralhar frases prontas, soltas e sem contexto.


O seguinte exercício também faz parte de uma prática controlada, característica do ensino de gramática como produto.

Figura 23. Structuring for the learner (livro Engage)

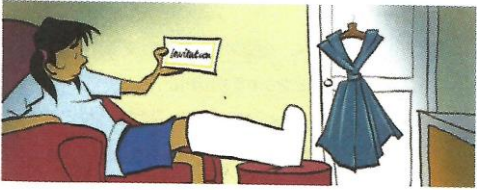
3 Look at the pictures. Complete the sentences with *will* or *won't* and the verbs in parentheses.




1 He definitely won't get the job. (get)



3 I'm sure he will graduate before he's eighteen. (graduate)



2 I don't think Marika will come to the dance. (come)



4 They probably won't catch the train. (catch)

Fonte: Unidade 1- Engage 3, p. 15

Para fazer o exercício, o aluno deve apenas analisar as figuras e completar as lacunas com as formas gramaticais em foco (*will/ won't*). Percebe-se, através de atividades dessa natureza, uma prática controlada, que pode não motivar os alunos na descoberta de regras de

uso do item gramatical. Esse tipo de exercício não se enquadra dentro da perspectiva de se ensinar a gramática como habilidade.

Com foco exclusivo em formas (*focus on forms*), o aluno não desenvolve sua interlíngua e não estrutura o conhecimento do sistema da língua. A fim de completar as lacunas da atividade, os aprendizes não manipulam as formas e tampouco refletem e fazem suposições sobre elas. Larsen-Freeman (2003) assevera que o aspecto dinâmico da gramática é tridimensional, ou seja, por meio da *Grammaring* (ensino como habilidade), as estruturas gramaticais devem ser usadas com acuidade, significado e apropriadamente. A proposta de preenchimento de lacunas tolhe a capacidade de o aluno refletir e compreender e não envolve a autoexpressão e foco no significado.

Os alunos, ao praticar demasiadamente esse tipo de exercício estrutural e controlado, não são incentivados a realizar tarefas 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. Assim como o exercício anterior (Figura 21), o professor poderá orientar os alunos para que eles façam esse tipo de atividade em casa como sugestão de *homework*, já que esse exercício também poderia ser considerado como estruturação para o aluno (*structuring for the learner*).

Percebemos que a atividade traz vocabulário e sentenças criadas por quem desenhou o MD, dando pouco espaço para a criatividade do aluno. Este tem como principal tarefa processar a atividade de maneira descendente (*top-down*) e preencher as lacunas com as duas únicas possibilidades de respostas (*will/won't*). É desejável que o aluno também opere com a língua de maneira ascendente (*bottom-up*), isto é, prestando devida atenção à gramática e ao léxico para que a língua faça sentido.

Como adaptação desse exercício, propomos o seguinte:

Figura 24. Structuring by the learner (atividade adaptada pela autora)

Write down six sentences about how your life will be in five years. Two sentences that you choose must be false and the other four must be true. Add grammar and any other expressions below you want to make your sentences as clear as possible.

think/ don't think
probably/ definitely
yes, you are right/ no, you are wrong.

1. In pairs, students each mark a check or a cross next to each sentence they think their partner will or won't do.

2. Students take turns to make their predictions to their partner, using the target grammar above.

3. Students should answer using the expressions above.

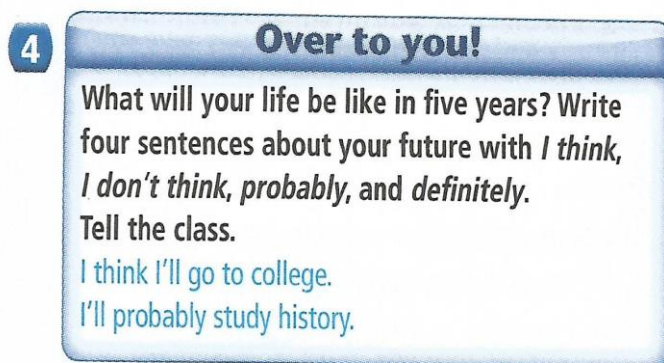
Note for the teacher: Monitor and check if students are using the target grammar and vocabulary correctly.

Fonte: Elaboração própria

Nesse exercício adaptado, os alunos têm maior poder de escolha linguística, já que eles poderão usar vocabulário próprio para formular as sentenças e terão como guia as expressões dadas para elaborar as frases. Como a atividade se encaixa nos moldes do ensino de gramática como produto, espera-se que o enunciado seja um pouco mais controlado com instruções claras sobre o tipo de forma gramatical que deverá ser usada no exercício. Ainda assim, compreendemos que os alunos podem estruturar seu conhecimento, fazendo uso da estrutura-alvo (*future tense*) em um contexto comunicativo mais significativo.

A última atividade analisada dessa unidade propõe que os alunos escrevam quatro sentenças sobre seus projetos de vida em cinco anos. O exercício, considerado pelo LD como comunicativo, na verdade, pode ser caracterizado como estruturação pelo aluno (*structuring by the learner*), já que os discentes fariam uso da gramática para elaborar sentenças que teriam relevância para eles. Percebemos, nesse caso, que o enunciado traz a gramática que deve ser usada pelo aluno e oferece exemplos de como estruturá-las. O fato de criar as frases de acordo com a vivência de cada um não configura uma atividade comunicativa, a qual implica engajamento, negociação de sentidos e lacuna de contexto, características marcantes do ensino de gramática como processo.

Figura 25. Structuring by the learner (livro Engage)



4 Over to you!

What will your life be like in five years? Write four sentences about your future with *I think*, *I don't think*, *probably*, and *definitely*. Tell the class.

I think I'll go to college.
I'll probably study history.

Fonte: Unidade 1- Engage 3, p.15

Consoante as concepções de Batstone (1994), os professores não podem ser muito rigorosos ao tentar classificar uma atividade em estruturação ‘para’ ou ‘pelo’ aluno, mesmo porque não se pode prever como o aluno responderá a determinado exercício e quais aspetos envolvidos na atividade serão processados na mente de cada aprendiz. Nesse sentido, cabe aos professores fazer tentativas, pois cada atividade tem um papel a desempenhar. Alguns alunos, por exemplo, apresentam um bom aproveitamento em exercícios que não exigem muita participação, justamente por se sentirem seguros quando não são efetivamente testados. Por outro lado, aplicar atividades de estruturação pelo aluno faz com que ele possa pensar e agir guiado por suas próprias decisões.

Nessa primeira abordagem que fizemos desses exercícios, verificamos que o ensino de gramática está centrado na perspectiva de produto e não propõe atividades que, de fato, levam o aluno a se comunicar empregando a gramática de uma maneira mais personalizada e engajada, dentro da perspectiva de ensino como processo.

Apesar de o ensino como produto ajudar o aluno a notar (*noticing*) determinadas formas gramaticais e a estruturar frases, esse tipo de abordagem não oportuniza ao aprendiz 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 com que eles terão de lidar na comunicação, a troca de turnos e a pressão de tempo a que estão submetidos.

Ademais, não podemos assumir que somente porque os alunos tiveram oportunidades de notar e estruturar a forma gramatical, estarão aptos a usá-la efetivamente na comunicação. Segundo Batstone (1994), não há pesquisas que evidenciam que o ensino de gramática como produto pode levar o aluno a usar as formas gramaticais de maneira automática durante a interação; pelo contrário, estudos desenvolvidos por Ellis (1984; 1990) e Kadia (1988), referenciados por Batstone (1994), demonstram que esse tipo de ensino tem um efeito mínimo no uso espontâneo da língua.

Em contrapartida, o ensino de gramática como produto oferece, de maneira clara, os tópicos a serem contemplados durante o curso e, para alguns alunos, isso representa um senso de direção que os motiva na aprendizagem. Além disso, o ensino como produto pode ajudar o aprendiz a ganhar confiança, o que seria outro aspecto positivo, em termos de motivação.

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:

Figura 26. Gramaticização (atividade elaborada pela autora)

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 the 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]
[able – travel]	

Fonte: Elaboração própria

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 possibilita o engajamento dos alunos e propicia a eles explorar a gramática para fins de comunicação. Tarefas que envolvem debate requerem um discurso mais elaborado para justificar as ideias colocadas. Segundo Duff (1986 *apud* BATSTONE, 1994, p. 92), “os alunos, assim como usuários proficientes da língua, tendem a elaborar suas gramáticas bastante extensivamente quando são solicitados a debater e a argumentar⁵².”

Geralmente em atividades que envolvem debate, os alunos são colocados em grupos com ideias divergentes uns dos outros. A lacuna de contexto (*context gap*), diferentemente da lacuna de informação, (*information gap*)⁵³ é inevitável nesse caso, pois cada qual possui um argumento usado para afirmar seus apontamentos e defender suas opiniões a respeito de um determinado tema, e a ativação da gramática serve de respaldo para que todo esse processo se sustente.

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 modalidades do ensino de gramática como habilidade.

A proposta de alguns livros didáticos de LE parece ir de encontro à gramaticização, isto é, parte-se de uma determinada forma gramatical (estrutura-alvo da unidade) e espera-se que os alunos a dominem somente alterando os itens lexicais. Tal prática, geralmente aplicada em forma de *drills* (exercícios estruturais que trabalham essencialmente a repetição), se faz presente no ensino de gramática como produto, em que há foco explícito na forma.

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.

⁵²No original: *Duff (1986 apud BATSTONE, 1994, p. 92) suggests that learners as well as proficient users tend to elaborate their grammar quite extensively when they are asked to debate and reason in this way.*

⁵³A lacuna de informação, em que há troca controlada de informações pelos participantes, é característica do ensino de gramática como produto.

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 e motivado para realizar o exercício. Durante a gramaticização, os alunos devem 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).

Os alunos a que o MD analisado se destina pertencem ao nível intermediário. Nessa fase, segundo Batstone (1994), é ideal que as atividades de gramaticização conttenham palavras e expressões fixas (*chunks of language*) que ajudem os alunos a serem agentes de seus próprios discursos.

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 dependentes, portanto, de estruturas dadas pelo professor. De acordo com Long (1989), deve haver um planejamento cuidadoso por parte do professor para levar o aluno ao seu potencial máximo (*interlanguage stretching*).

As instruções dessa atividade (Figura 26) permitem que os alunos reproduzam a prática que contemple, necessariamente, o tópico gramatical desenvolvido na unidade. No ensino como processo, as instruções dos exercícios devem ser claras e precisas para que o aluno não desenvolva qualquer tipo de gramática. A nosso ver, para debater sobre a visão que cada grupo tem sobre o futuro, naturalmente eles são guiados a usar o futuro simples, sem que essa informação esteja demarcada explicitamente no corpo do enunciado. Assim, quanto menos conhecimento compartilhado (*shared knowledge*) houver entre os alunos, mais eles dependerão da gramática para se autoexpressar.

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.

Como outrora comentado, na concepção de Shiffrin e Schneider (1977 *apud* BATSTONE, 1994, p. 78), “os seres humanos são limitados em suas capacidades de se atentar, conscientemente, a mais de uma tarefa por vez⁵⁴.”

⁵⁴No original: *Human beings are limited in their capacity to consciously attend to more than one task at a time.*

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

Dessa forma, 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.

Ao elaborarmos a atividade (Figura 26), estipulamos um tempo aproximado de 15 minutos para o planejamento. Skehan (1994 *apud* BATSTONE, 1994), sugere que os alunos podem ocupar o tempo de planejamento ora pensando no significado do conteúdo (*planning meaning*) que será transmitido, ora planejando a forma (*planning form*) como o conteúdo será veiculado. Esse tempo para os alunos se prepararem para o debate é muito importante, pois eles também podem focar na gramática enquanto organizam seus argumentos para a atividade. Segundo Batstone (1994), a regulação do tempo não deve constituir uma técnica isolada que se aplica a esmo em determinadas tarefas, mas uma abordagem que o professor de línguas utiliza durante todo o curso.

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 com mais segurança. No caso do debate, espera-se que os alunos não encontrem tanta dificuldade quanto ao tema, justamente por ele ter sido trabalhado durante atividades de atenção focada e estruturação. Quando o assunto desenvolvido na tarefa é relativamente familiar aos alunos, eles têm mais chance de atentar à qualidade da linguagem que estão produzindo.

Além dessas duas questões, nesse mesmo exercício proposto (Figura 26), 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. A lacuna de contexto, nesse caso, é preenchida à medida que os alunos defendem seus argumentos e utilizem técnicas de persuasão para se posicionarem.

Como o ensino de gramática como processo se assemelha ao ensino de línguas baseado em tarefas, no tocante às principais características, é importante salientar que o

professor assume a responsabilidade de fazer com que os alunos compartilhem conhecimento suficiente a ponto de a gramática ser um recurso necessário para ambas as partes. (BATSTONE, 1994, p. 32).

Um dos princípios de aquisição linguística ressalta a importância de se usar a língua para alcançar propósitos comunicativos. Os professores devem proporcionar várias oportunidades para que o aluno produza língua que alcance os resultados almejados.

A atividade (debate) está em consonância com mais um princípio de aquisição defendido por Tomlinson (2010) por se tratar de uma atividade de produção em que o aluno desenvolve a habilidade de se comunicar fluente, acurada e apropriadamente a fim de alcançar um propósito comunicativo (nesse caso, trata-se de defender o ponto de vista sustentado pelo grupo).

Ademais, de acordo com os princípios de ensino de línguas, deve haver um planejamento de forma a oportunizar aos aprendizes desenvolvimento educacional que os levem a maior maturidade, criticidade, criatividade, espírito de cooperação, construção, capacidade e confiança. Quando os alunos debatem acerca de determinado tema, todas essas características são potencializadas.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, no nível B2 de competências linguísticas, os alunos são capazes de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão atual e discutir sobre as vantagens e desvantagens de diferentes argumentos. Espera-se, então, que nesse nível (utilizador independente) em que os alunos se encontram, haja uma comunicação com uma grande espontaneidade na língua-alvo.

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 de gramaticização dá lugar à outra atividade que instiga a reflexão:

Figura 27. Reflexão (atividade elaborada pela autora)

Note for the teacher₁: Record the student's debate and 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.

Fonte: Elaboração própria

Essa atividade proposta mostra mais uma forma de se ensinar gramática como habilidade em LI. 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.

De acordo com o pensamento de Augusto-Navarro (2016, p. 107), “para que se dê a ampliação de hipóteses sobre o funcionamento da língua, os aprendizes precisam ser expostos à língua em variados contextos e formas.” Assim, eles têm a chance de revisitar suas antigas hipóteses e desenvolver a habilidade de analisar e descobrir como a língua opera por si mesmos. Esse processo está em consonância com as fases de *noticing* e *re-noticing*. Após os aprendizes se conscientizarem novamente do funcionamento da língua (através de atividades de reflexão como a nossa proposta), eles começam a reformular suas hipóteses, processo denominado de *restructuring*.

Podemos perceber que, no quesito interação, de acordo com os princípios gerais para análise de materiais didáticos (Quadro 1), nesta unidade analisada, há raras sugestões e/ou propostas de atividades que incentivam a interação aluno-aluno e aluno-professor. A frequência e quantidade de atividades que promovam a interação são pertinentes justamente por trabalharem com práticas comunicativas articuladas à gramática.

Todos os exercícios analisados da unidade 1 do livro *Engage* apresentam prática excessivamente controlada da estrutura *will/won't*. Apesar de considerarmos importante esse controle, uma vez que a repetição significativa da estrutura é fundamental para sua internalização, de acordo com Batstone (1994), não podemos nos pautar somente em atividades dessa natureza, pois podem cercear a reflexão da língua por parte dos aprendizes e inibir seus interesses na aprendizagem.

3.2 ANÁLISE DA UNIDADE 4 DO MATERIAL *SMRT ENGLISH*

Optamos por analisar a unidade 4 do material *online* da *Smrt English*, pois esta envolve os mesmos aspectos gramaticais (*future tense*) analisados na unidade 1 do livro impresso, *Engage*.

A proposta da unidade é discorrer sobre as principais comemorações que acontecem ao redor do mundo, como Ano-Novo, Páscoa, Natal etc. As primeiras atividades dessa unidade são de compreensão auditiva para, em seguida, trabalhar com compreensão de texto e, na sequência, com exercícios de vocabulário. Essas três primeiras seções envolvem a temática da unidade e se preocupam, principalmente, em oferecer insumo relacionado ao vocabulário (alguns vocábulos se apresentam destacados para chamar atenção do aprendiz). Porém, observamos que os exercícios da seção de gramática estão descontextualizados em relação ao tema desenvolvido ao longo da unidade, e apresentam outros exemplos que não seguem os tópicos “festivais/comemorações/festas” apresentados até então. O texto da unidade não traz nenhuma ocorrência da estrutura gramatical em foco. Segue um exemplo:

Figura 28. Exemplo de texto retirado da unidade do material *Smrt*



One festival that many people enjoy is Christmas.

Christmas is a Christian **holiday**. It celebrates the **birth** of Jesus Christ every year on December 25.

People around the world celebrate Christmas differently, but there are some things many people do.

Many people **decorate** Christmas trees with lights and beautiful colours.

People also give **presents** at Christmas.

Have you seen the guy with the red coat before? Many countries have their own Santa Claus, who gives gifts to children!

Fonte: www.smrtenglish.com (2019)

O primeiro contato do aluno com o item gramatical do tempo futuro (*be going to*) se dá por meio de explicações explícitas das regras que envolvem a formação desse tempo verbal e ressaltam alguns exemplos, os quais não abordam, em nenhum momento, o tema da unidade. Temos um exemplo clássico de *noticing for the learner*, em que ao aprendiz é apresentada a estrutura-alvo, mas isso não lhe permite formular suas próprias hipóteses sobre a língua, uma vez que elas são sistematizadas anteriormente.

A atividade referida se encontra assim:

Figura 29. Noticing for the learner (material Smrt)

4-1 Using 'b...



When we are talking about the future, the phrase 'be going to' is very useful. We use this phrase when we are talking about something we plan to do, or intend to do.

Sentences are formed using:

subject + 'be' + 'going to' + verb

Subject	'be'	'going to'	Verb	
I	am			
You	are			
He, She, It	is	going to	sing	in the school play next month.
We, You, They	are			

Remember that we can also use contractions for 'be', like 'you're' or 'I'm.'



Fonte: www.smrtenglish.com (2018)


Figura 30. Noticing for the learner (material Smrt)


smrtenglish.com

We can also use 'be going to' to make negative sentences. These are made by using:
subject + 'be' + not + 'going to' + verb

Subject	'be'	not	'going to'	Verb	
I	am				
You	are				
He, She, It	is	not	going to	watch	the school play next month.
We, You, They	are				

Here are some examples of sentences that use the phrase 'be going to' to talk about the future.



We're going to go shopping at the mall. 

Fonte: www.smrtenglish.com (2018)

Em nosso entendimento, a atividade poderia migrar de *noticing for the learner* (conforme exposto na Figura 30) para *noticing by the learner*, a fim de fazer o aluno refletir sobre o funcionamento da língua.

A atividade elaborada poderia ser como esta:

Figura 31. Noticing by the learner (atividade elaborada pela autora)

1) Read the text below about the *New Year Resolution*.

People love to celebrate New Year's Day. Some celebrate with parties and music. They may sing traditional songs about old times and good friends. Some people celebrate quietly with family and friends. Other people go to church on New Year's Day. People can leave their mistakes in the old year. Instead, they look to the future. They think about how they can make the new year better, or different, than the year before.

One common way people try to make a new beginning is by making New Year's resolutions. A New Year's resolution is a promise you make to yourself. It usually means a change of behavior or a new goal. Here are some examples of people's resolutions:

- a) Brian: This year, I'm going to eat healthy food.
- b) Jane: This year, I'm going to exercise more.
- c) Martin: This year, I'm going to be kind to my sister.
- d) Carol: This year, I'm going to finish the English course.
- e) Elisa: This year, I'm gonna eat chocolate.

Fonte: teachingenglish.org.uk. Adapted

2) Read and compare the *form* of the phrases in a), b), c) and d). What do the phrases have in common?

3) In your opinion, when do you use each sentence above?

4) In which situation, we use the form in letter e)?

Note for the teacher: Ask the students whether they made any New Year resolutions this year and write them on the board.

Fonte: Elaboração própria

Com a proposta do exercício, foram feitas três perguntas norteadoras que guiaram a atenção do aluno para a estrutura-alvo (*going to*) em sua forma afirmativa e negativa. Ao mesmo tempo, houve ênfase à questão de sentido (tempo futuro) e uso (linguagem informal, utilizando a contração para enfatizar a fala, tal como mostrado no item e) da Figura 31). Diferentemente do ensino dedutivo, em que as regras foram feitas para o aluno (*noticing for the learner*), com esse exercício, há uma abordagem indutiva que visa à percepção das regras.

Nesse tipo de ensino (indutivo), os alunos não só percebem os elementos gramaticais, mas têm condições de compreendê-los por meio da descoberta das regras, em que ocorre um processamento de informações mais intenso e significativo comparado ao modelo tradicional. A etapa de *noticing by the learner* favorece o processo de aprendizagem e está condizente com a proposta de ensino de gramática como habilidade.

Além disso, conforme visto no capítulo de Fundamentação Teórica deste trabalho, atividades de compreensão de texto (*reading*) e compreensão auditiva (*listening*) propiciam a ocorrência das formas gramaticais que se quer enfatizar na aula. No exercício proposto (Figura 31), as perguntas feitas para conduzir a atenção dos aprendizes são retiradas de um texto autêntico, portanto, são contextualizadas e partem de um tema (resoluções de ano novo) que tem potencial de ser mais relevante por ser parte da realidade deles.

Seguindo os princípios gerais para análise de material didático, expostas no Quadro 1, percebemos que as seções internas da unidade analisada não estão articuladas entre si, o que fere o princípio de estruturação das unidades didáticas. Por isso, de acordo com Almeida Filho (2012), o professor deve possuir capacidade reflexiva, para fazer com que o MD atenda a demandas específicas do público-alvo, e propor adaptações, quando necessário.

Nesse sentido, alinhado a um princípio de ensino de línguas, este deve ser planejado para auxiliar o aprendiz a atingir o desenvolvimento linguístico e não apenas a aquisição de formas linguísticas. O professor deve proporcionar o contato com a língua por meio de textos de vários gêneros e propósitos comunicativos, mantendo atenção à acuidade de forma, sentido e uso.

No exercício que segue, temos um exemplo do que ocorre na segunda etapa de ensino de gramática como produto: a estruturação para o aluno (*structuring for the learner*):

Figura 32. Structuring for the learner (material Smrt)

1. **Each of the following sentences are in the simple present. Change them to talk about the future by using the phrase 'be going to.'**

She gives a presentation in class.	
We run a marathon together.	
They watch the new Ironman movie.	
I plant a cherry tree in my garden.	
They go shopping for new shoes.	
She builds a bookshelf for her bedroom.	
Mark performs tap dancing and breakdancing.	
Mr. Smith cleans the bathroom floor.	
I close the shop for an hour.	
She drinks a lot of tea.	

Fonte: www.smrtenglish.com (2018)

Em nossa compreensão, para fazer esse tipo de exercício, os alunos são levados a operar a língua de modo controlado e mecânico, pois, mediante as instruções do enunciado, eles devem fazer a transformação das sentenças que estão no presente simples (*simple present*) para usar o futuro planejado (*be going to*). Tal prática demanda a manipulação da língua, mas não exige o envolvimento do aluno, o qual não precisa fazer escolhas ou expressar sua opinião.

A fim de reformular esse exercício, propusemos a abordagem de estruturação feita pelo aluno (*structuring by the learner*):

Figura 33. Structuring by the learner (atividade elaborada pela autora)

1) In your opinion, what are the most popular New Year resolutions are in Brazil? Number them. Compare with a partner.

watch less TV save more money go travelling buy a tablet

spend less time on Instagram eat less chocolate lose weight

spend more time with my family change my hairstyle

2) Think about your resolutions in more detail and write down three things that you are going to do to achieve them. Use any other words provided below or any other words you want to make your sentences and add grammar.

Sentences: **stuff I don't need** **more books** **friends/relationship**
new course **marathon** **bad habit** **clothes**

Example: This year I'm going to save more money. I'm going to keep a record of all the money I spend every day. I'm not going to spend more than seven reais on lunch. I'm going to open a savings account.

Note for the teacher: After students have written the sentences, the teacher should call their attention to the verb tense used and expressions, asking which one was used and why.

3) Ask students to turn over their answers and tell their partner their resolutions.

Note for the teacher: Monitor and help the students with the vocabulary if necessary.

Fonte: Elaboração própria

Nessa demonstração de atividade, o aluno é o protagonista do processo, ou seja, ele pode fazer as escolhas linguísticas/lexicais e criar as frases de acordo com seus próprios interesses. Após o exercício de *noticing by the learner*, é desejável que o aluno utilize as estruturas, pois, conforme já discutido na fundamentação teórica desta dissertação, apenas a conscientização não é o suficiente para que o aluno internalize o conhecimento.

De acordo com a atividade da Figura 33, o aprendiz deve elaborar algumas frases que representam suas resoluções para o resto do ano. Uma vez que ele recebeu insumo advindo da atividade de conscientização para notar a forma-alvo e manipulou a língua, mesmo que de forma controlada, ele está apto a agir corretamente com as regras e princípios gramaticais. O aluno pode se apoiar no léxico oferecido no exercício, mas é recomendável que ele faça suas próprias escolhas baseadas na sua motivação para se comunicar com seu par.

De acordo com as discussões feitas no item 1.7.2. sobre as características mais predominantes em materiais locais, encontramos a contextualização, que envolve mais três aspectos: personalização, conteúdo dos tópicos e concepção pedagógica adequada. Nesse exercício proposto, a personalização, que implica conectar materiais didáticos ao mundo real

em que os alunos vivem, está presente. Para essa atividade, elaboramos o enunciado pensando nas resoluções (de Ano-Novo) mais populares no Brasil, ou seja, o exercício foi personalizado de acordo com os interesses e vivências dos aprendizes.

O próximo exercício analisado requer o manuseio da língua de uma forma um pouco menos controlada do que no exercício anterior (Figura 32). O aluno deve criar sentenças que indicam o futuro, apoiados no sujeito e no verbo dados. Contudo, ele vai cumprir a tarefa sem fazer esforço cognitivo algum, uma vez que se trata somente de um exercício de estruturação de frases. Percebemos que os aprendizes podem se sentir desmotivados a realizar esse tipo de atividade por não haver relevância para eles. Enfatiza-se, mais uma vez, uma prática controlada pouco significativa:

Figura 34. Structuring for the learner (material Smrt)

2. Use each of the subjects and verbs to make a sentence about the future using the phrase 'be going to.'

Subject	Verb	Sentence
I	climb	
He	make	
They	tell	
We	paint	
She	open	
My mom	carry	
My friend	go	
Tina	wear	
Bernard	get	
You	see	

Fonte: www.smrtenglish.com (2018)

No exercício a seguir, tivemos intenção de retratar o modelo de ensino de gramática como habilidade, gramaticização, e sugerimos:

Figura 35. Gramaticização (atividade elaborada pela autora)

You and your friend are about to go to Sydney, Australia, for a few weeks. Use the pictures and the words below to make up your own version of the trip arrangements. Add grammar and any other words you want to make your story as clear as possible.



[be going to]	[book- flight]
[fly – Sydney – next month]	[buy gifts]
[apply – passport]	[get- tourist visa]
[feed- kangaroo]	[pack – bags]
[watch- a rugby play]	[do- research]
[visit – The Opera House]	
[take – pictures]	

1. In pairs, you have 20 minutes to write down the outline of your trip's plans.
2. Tell your plans to the rest of the class. When you are listening to other's people's plans, make notes on how they differ from your own version.

Fonte: Elaboração própria

Por meio dessa atividade elaborada, verificamos que os alunos têm um propósito a cumprir e, dessa forma, podem se sentir motivados para explorar a gramática a fim de deixar o significado claro. Sugerimos algumas palavras-chave para que, a partir delas, o aluno possa incorporar a gramática ao discurso (gramaticizar). Durante a realização dos exercícios de *noticing* e *structuring*, os aprendizes recebem insumo de vocabulário e formas gramaticais para que, no momento de realização dessa tarefa, possam atentar à forma e à comunicação de maneira integrada.

Cada dupla deve ter, aproximadamente, 20 minutos para planejar uma viagem para Austrália e compartilhar seus planos com a sala. Presume-se que, durante o tempo estabelecido para o planejamento, os alunos explorem não só o significado, mas também a forma que deverá ser usada. Além da regulação de tempo, essa tarefa explora a lacuna de contexto, já que os aprendizes são instigados a elaborar os planos de viagem, determinando o que, quando e como tudo vai ocorrer. Além disso, de acordo com a instrução de número 2, os alunos devem ficar atentos ao desenvolvimento das histórias contadas pelas outras duplas e comentar no que elas diferem, o que implica mais uma lacuna de contexto que será preenchida à medida que os alunos fazem a comparação.

Uma característica dos materiais locais presente nesse exercício é a facilitação de aprendizagem, visto que aos alunos são dadas as principais estruturas linguísticas para que eles formulem as sentenças e construam suas histórias. Talvez, se não fosse por essa característica, os alunos poderiam se sentir pouco guiados para realizar a atividade. Em nossa visão, o exercício também se alinha com um princípio de ensino que deve ser planejado de forma a oportunizar aos aprendizes desenvolvimento educacional que os leve a maior maturidade, criticidade, criatividade, espírito de cooperação, construção, capacidade e confiança. A atividade proposta envolve, principalmente, criatividade, para que eles elaborem um roteiro de viagem e espírito de cooperação entre os pares.

O exercício da Figura 36 retrata uma prática menos controlada e mais significativa, que induz o aluno a pensar na situação proposta e criar sentenças de acordo com o contexto, usando a forma negativa. Há várias possibilidades de respostas e, a menos que o aluno não use a estrutura gramatical estudada, e as escolhas linguísticas vão depender exclusivamente do aprendiz.

Figura 36. Structuring by the learner (material Smrt)

3. For each of the sentences below, write a negative sentence about the future using the phrase 'be going to.' Make sure the sentence makes sense! Read the first sentence carefully and think about what you will write.

1. Oh no, I spilled some juice on Jackie's book!

She's not going to be happy about that.

2. My family is planning a vacation for this summer.

3. I want to do something special for my birthday.

4. What do you think is going to be on the test next week?

5. Ken can't come to the party next weekend.

6. The school dance is tomorrow!

7. I got a present for my dad for Father's Day next month.

8. Make sure you bring an umbrella today.

9. There's paint all over my clothes!

10. Selina's parents are letting her get a pet next week.

Fonte: www.smrtenglish.com (2018)

Em nossa compreensão, poderíamos enquadrar esse exercício na prática de estruturação pelo aluno (*structuring by the learner*), já que ele terá de manipular as formas gramaticais (usando sentenças negativas no futuro) para realizar a atividade. As situações são fornecidas pelo material e, a partir delas, o aluno constrói as frases à sua maneira. Apesar de as frases não serem contextualizadas, segundo a temática da unidade (festivais e afins) e não terem relação direta com a vivência do aluno, ainda assim podemos classificar esse exercício como produtivo em termos pedagógicos, pois faz o aprendiz utilizar a forma gramatical

correta e o auxilia a prestar atenção no sentido das frases para que ele formule sentenças coerentes com o contexto dado.

O exercício da figura a seguir é meramente uma atividade de estruturação para o aluno, o qual deverá transformar as afirmações em negações usando *be going to*. Observa-se que as frases dadas são produto de quem elaborou o material e estão distantes da realidade dos alunos. Atividades dessa natureza não os fazem refletir sobre a língua, nem os instiga à autoexpressão, pois há apenas manipulação mecânica de sentenças.

Figura 37. Structuring for the learner (material Smrt)

4. Change the following sentences to NEGATIVE statements about the future, using ‘be going to.’

She goes to the library after school.	
They make a poster for the show.	
We throw away all the old textbooks.	
I eat all the leftover food from the party.	
The dog gets his shots from the vet.	
The teacher surprises us with a test.	

Fonte: www.smrtenglish.com (2018)

De acordo com os princípios gerais de análise para materiais didáticos, essa atividade não é criativa e motivadora e, como consequência, não considera o “*i + 1*”⁵⁵, ou seja, o aluno não é levado a explorar seu potencial máximo (*interlanguage stretching*).

⁵⁵ “*i + 1*” é uma fórmula proposta por Krashen pela qual se sugere que para que haja aprendizagem todo o input fornecido aos alunos deve situar-se um pouco acima (“+ 1”) do seu nível de domínio linguístico atual (“*i*”).

No último exercício da seção gramatical, é pedido aos alunos que escrevam um parágrafo explicando quais são suas expectativas para o resto do ano escolar. O enunciado frisa a importância de se usar a forma-alvo da unidade e sublinhá-la, pelo menos, dez vezes em que ela é recorrente no texto:

Figura 38. Reflexão (material Smrt)

5. Write a paragraph to explain what you are looking forward to in the rest of the school year. Make sure you use the phrase 'be going to' and highlight at least ten times when you have done so in your writing.

Fonte: www.smrtenglish.com (2018)

Essa atividade de produção escrita (*writing*) pode ser considerada uma prática significativa, pois o aluno é levado a produzir um parágrafo de acordo com suas próprias expectativas sobre o ano escolar e, ao mesmo tempo, é incentivado a focar na forma *be going to*. Assim, ele alia uma necessidade comunicativa com uso da estrutura em foco. Nesse sentido, podemos dizer que o exercício se assemelha à abordagem de ensino de gramática como habilidade, mas apresenta como falha não proporcionar oportunidade de o aluno refletir após sua produção.

Para explicitar a última etapa proposta por Batstone (1994), aproveitaremos esse exercício (Figura 38) para sugerir uma atividade que visa à reflexão. O professor poderia grifar os tempos verbais incorretos, bem como assinalar qualquer tipo de erro relacionado ao conteúdo, em cada produção do aluno e solicitar a ele que corrigisse tais equívocos, sendo que, para isso, o aprendiz deveria refletir sobre o que está errado em tal estrutura e o motivo de ela estar inadequada.

Entendemos que esse tipo de prática (estágio pós-atividade) não se constitui um processo habitual na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, uma vez que os alunos não estão acostumados a avaliar o próprio trabalho e talvez não tenham maturidade linguística para realizar tal atividade. É importante ressaltar que essa fase da reflexão torna o aluno

sensível aos erros que cometeu e o leva a observar pontos passíveis de modificação, o que contribui para a melhora na acuidade linguística por meio da autoavaliação.

O aprendiz, então, tem a chance de refletir sobre a qualidade da linguagem que ele produziu, avaliando seus pontos positivos e negativos, e esse processamento pode ser motivador, por se tratar de análise da própria linguagem, o que o faz mais significativo.

Após a reflexão de sua produção, o aprendiz poderá notar a língua novamente (*re-noticing*) e reestruturar suas hipóteses (*restructuring*), unindo forma e sentido com propósitos comunicativos, ou seja, a partir desse momento, ele desenvolve a habilidade de modo autônomo.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossa interpretação das atividades dos dois materiais didáticos, notamos que há abordagem de exercícios característicos do modelo de ensino de gramática como produto e há poucos momentos que dão oportunidade de engajar o aprendiz no uso da língua e utilizar a gramática como um meio para atingir um propósito comunicativo. Os materiais referidos não se pautam em tarefas que desenvolvem a conscientização dos alunos sobre o processo de linguagem e, conseqüentemente, não os instigam a refletir sobre seu próprio uso da língua.

O ensino de gramática como habilidade, proposto por Batstone (1994), não se fez presente em nenhuma das atividades analisadas. Os exercícios, que encorajam o processo de conscientização das estruturas gramaticais, são baseados no *noticing for the learner*, isto é, foram apresentadas aos aprendizes informações formuladas explicitamente sobre as formas e suas funções e, em nenhum momento, os alunos foram guiados a fazer suas próprias escolhas linguísticas, como no *noticing by the learner* ou levados a refletir sobre a língua para completar a atividade, tal qual no *noticing as skill*.

Em nosso entendimento, as atividades não contemplam todas as fases do ensino de gramática como habilidade: *noticing*, *re-noticing*, *structuring*, *restructuring* e *proceduralization*. A maioria dos exercícios abrange a fase de estruturação para o aluno (*structuring for the learner*), como ocorre no ensino de gramática como produto, porém, isso não significa que os alunos conseguirão utilizar as estruturas aprendidas de maneira automatizada, justamente porque não passaram pela prática significativa em que eles negociam sentidos na comunicação. Para que o insumo a que o aprendiz foi exposto seja internalizado, a ponto de ser usado quase que automaticamente na comunicação, a fase de *proceduralization* precisa ser contemplada nas atividades analisadas; caso contrário, os aprendizes podem se comunicar *apesar* da língua, em vez de se comunicar *por meio* da língua.

Em função do pouco tempo de duração de uma aula de LI, é desejável que a conscientização (etapa crucial no processo de aprendizagem) seja acompanhada de uma prática significativa para que os alunos consigam “automatizar” o que internalizaram.

Concordamos com Batstone (1994), no sentido de que para que haja transformação de insumo em aquisição, a gramática deve ser ensinada como habilidade, ou seja, não se trata

apenas do ensino de regras, mas o entendimento veiculado por elas, quando e por que devem ser usadas para que sejam apropriadas ao contexto.

A gramática como habilidade (comunicação com foco na forma) é uma abordagem potencial que visa ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e autoexpressão do aluno, além de educá-lo para aprender a aprender.

Assim, tendo em mente que os objetivos desta dissertação consistiam em analisar a abordagem gramatical de material didático e propor adaptações sob o viés do ensino de gramática como habilidade, retomamos as seguintes questões norteadoras:

- a) Como a gramática é abordada em duas unidades de dois materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, sendo um deles impresso e outro online?
- b) A gramática como habilidade é desenvolvida de alguma forma nas unidades analisadas?
- c) Como a gramática pode ser desenvolvida, com base na proposta de ensino de gramática como habilidade, em tais unidades com adaptações em uma sala de aula de língua inglesa?

Para respondermos a primeira e a segunda questão, analisamos uma unidade do material *Engage* e uma unidade do material *Smrt*. Observamos que a maioria das atividades analisadas de ambos os materiais se enquadra dentro da perspectiva de ensino de gramática como produto, com prática recorrente de *noticing for the learner* e *structuring for the learner*, porém sem atividades posteriores que possibilitem averiguar se o aluno se conscientizou, de fato, da estrutura em questão e formulou hipóteses sobre seu uso e significado. Verificamos que poucas atividades de gramática são destinadas à comunicação para desenvolver o conhecimento procedimental através de oportunidades que promovam a prática significativa do aluno na língua-alvo.

Para responder a terceira questão, propusemos atividades que associam o foco na forma aliado a oportunidades de interação comunicativa na língua-alvo, ressaltando a importância de oferecer atividades de produção, em que o aluno pode acessar o conhecimento adquirido. Defendemos, portanto, o ensino de gramática comunicativo que auxilia o aluno a compreender que diferentes formas produzem diferentes significados. Além disso, reformulamos os exercícios a fim de que contemplassem uma medida de reflexão sobre como

a língua é operada por parte dos alunos, que se apresentam como participantes do discurso e são responsáveis por suas próprias escolhas linguísticas.

Temos consciência de que os alunos possuem poucas horas de contato com a língua, se considerarmos somente a aula de inglês, o que limita a possibilidade de desenvolvimento processual e natural que acontece com a LM.

A visão de gramática defendida nesta dissertação centra-se nas relações entre forma (estrutura), sentido (alcançado por meio da forma) e uso (levando-se em consideração o contexto e a interação entre os participantes do discurso).

Como a proposta de ensino de gramática como habilidade vai se concretizar depende do contexto em que cada professor atua, mas acreditamos na ideia de atenção focada (*noticing*) do aluno, de guiá-lo no processo de aprendizagem e de ensiná-lo a refletir sobre as relações entre a estrutura linguística, o uso adequado a cada caso e sentido que lhe subjaz. Defendemos também que os temas propostos nas aulas sejam de interesse dos alunos e que contenham uma lacuna real de informação que permita os aprendizes a negociar significados para alcançar propósitos comunicativos.

Estamos cientes de que a metodologia baseada somente na análise documental apresenta limitações (HARWOOD, 2010). Além de não podermos generalizar os resultados, visto que nossa análise contempla somente uma unidade de cada material didático, o próprio MD é apenas um documento e a maneira como o aluno e o professor vão utilizá-lo não constitui objeto de nossa investigação. Além disso, como a abordagem de ensino de gramática como habilidade será materializada ainda necessita de mais discussão e investigação, pois raros são os materiais disponíveis no mercado que trazem tal perspectiva em suas atividades.

Porém, acreditamos na potencialidade dessa abordagem de ensino em aulas de LE, uma vez que ela permite integrar forma e comunicação para um ensino significativo e vislumbra possibilidades de desenvolver materiais didáticos que abordam essa concepção de ensino. Assim, defendemos que professores de Línguas, independentemente do estágio na docência, tenham contato com teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem para que possam, por meio delas, conceber sua prática de forma distinta e em benefício da aprendizagem do aluno, buscando seu desenvolvimento profissional continuamente.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Escolha e produção de materiais didáticos para o ensino de língua com aquisição. In: **Quatro estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, p. 57-64, 2012.

ANDRADE, N. M. **A Dimensão de Uso da Gramática (Pragmalinguística) em um Livro Didático para Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira**. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

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. (Orgs.). **Década** – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

_____. Ensino Comunicativo de Gramática. In: CUNHA, A.G; MICCOLI, L. (Orgs). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H; OLIVEIRA, M. E. C; LUCAS, P. O. How to teach Grammar in the study of English as a foreign language? **Revista Versão Beta**. n. 18, p. 1-6, 2003.

BACHMAN, L. What Does Language Testing Have to Offer? In: **TESOL Quarterly**, 25 (4), p. 671-701, 1991.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford University Press, 1994.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4a. ed. New York: Longman Pearson Education, 2000.

_____. **Teaching by principles**. 2ed. New York: Longman, 2001.

BRUMFIT, J, C. **Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1- 47, 1980.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R. (Orgs). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro** / Leny Pereira Costa. Campinas, SP: [s.n], 2009.

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.

_____. Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In: HINKEL, E; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers, 2002(b), p. 155-179.

ERES FERNÁNDEZ, G. Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de análise. In SILVA, K.A. *et al.* (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 3. Campinas: Pontes, p. 335-368, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do ceará, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GREGORY, J.; MANIN, A. A.; LEWIS, L. **Engage**. Especial edition. Oxford: Oxford University Press, 2014.

HARWOOD, N. **Issues in Materials Development and Design**. Cambridge University Press, 2010.

HOWATT, A. P; R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

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

KAWACHI-FURLAN, C. J. **Ensino de gramática em aulas de inglês – língua estrangeira: relações entre cognição relatada, prática pedagógica e contexto**. 2014. 292f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KAWACHI, C. J.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; KAWACHI, G. J. Reflexões Acerca do Papel da Gramática em um Livro Didático de Nível Avançado. In: **Revista Desempenho**, v. 11, n.1, p. junho/2010. Disponível em www.revistadesempenho.org.br. Acesso em 30 de jul. 2017.

KRASHEN, S. D. **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.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, ano16, n.69, jan./mar., 1996.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar teaching. In: CELCE-MURCIA, M (ed). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd edition. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 251-266.

_____. **Teaching language: from grammar to grammaring**. Heinle & Heinle, 2003.

_____. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, W. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1998.

LONG, M. Focus on Form: a Design Feature in Language Teaching Methodology. In: K de BOT, R.; GINSBERG, R.; KRAMSCHI, C. (ed) **Foreign Language Research in Cross-Culture Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

LÓPEZ-BARRIOS, M; VILLANUEVA de DEBAT, E. Global vs. Local: Does it Matter? In: **Internacional perspectives on materials in ELT**. Palgrave Macmillan, London, p. 37-50, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALEY, A. Teaching for Communicative Competence: Reality and Illusion. In: **Studies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. v. 3, n.1, p. 10-16, 1980.

MANIN, G, J.; ARTUSI, A. **Engage 3. Special Edition**. Oxford, 2014.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAES, V.N.R. **Ensino de Inglês para a Terceira Idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet**. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Linguística. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

MUMBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NASSAJI, H; FOTOS, S. **Current Development in research on teaching of grammar**. Annual review of Applied Linguistics, v. 24, p. 126-145, 2004.

_____. **Teaching grammar in Second Language Classroom: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context**, New York: ESL & Applied Linguistics Professional Series, Eli Hinkel – series editor, 2011.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001. Disponível em <http://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/qecrl>. Acesso em 25 de out. 2017.

RICHARDS, J.C. Accuracy and Fluency Revisited. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (ed) **Perspectives on Grammar Teaching**, 2002, p. 35-49.

_____. **Communicative language teaching today**. New York, NY: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2nd ed. Cambridge University Press, 2001.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, jul., 2009.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE- MURCIA, M (ed.) **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 13-28.

_____. **Communicative competence: an experience in foreign language Teaching**. Filadelfia: Center for Curriculum Development, 1972b.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

_____. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L; SCARAMUCCI, M.V.R (org). **Português para falantes de espanhol ensino e aquisição**. Campinas: Pontes, 2008.

SCHMIDT, R.W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. v. 11 (2). 1990, p. 129-158.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (ed). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.

SILVA, V. L. T. **Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num curso de Letras/LE**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRG, 2009, p. 31-42.

SMRT ENGLISH. Disponível em: www.smrtenglish.com. Acesso em 20 de out.2018

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?. In: **TESOL QUARTERLY**, v. 42. n.2, June, 2008.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. In: TOMLINSON, B. (ed).[1998] **Materials Development in Language Teaching**. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004b. p.viii-xiv

_____. **Principles of effective materials development**. In: English language teaching materials: theory and practice. Harwood, N. New York: Cambridge University Press, 2010.

TOMLINSON, B e MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Rosana Cruz Gouveia (Trad.). São Paulo: SBS editora, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 31-79.

TRUJILO, F, A. **Metodologia da ciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974. Capítulo 1.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. **O Ensino das línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 2005.