



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ENSINO DE GRAMÁTICA EM AULAS DE INGLÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA: RELAÇÕES
ENTRE COGNIÇÃO RELATADA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONTEXTO**

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

SÃO CARLOS

2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN
Bolsista: CAPES

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

K22eg

Kawachi-Furlan, Cláudia Jotto.

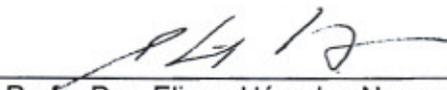
Ensino de gramática em aulas de inglês – língua estrangeira : relações entre cognição relatada, prática pedagógica e contexto / Cláudia Jotto Kawachi Furlan. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
277 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

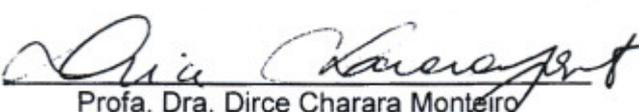
1. Língua inglesa - ensino e aprendizagem. 2. Língua inglesa - gramática - estudo e ensino. 3. Cognição de professores. 4. Contextos educacionais. 5. Teoria e prática.
I. Título.

CDD: 428 (20^a)

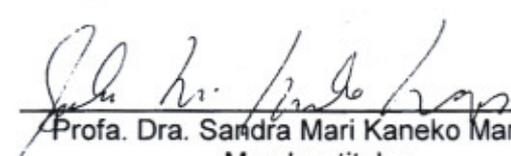
**BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE
CLÁUDIA JOTTO KAWACHI-FURLAN**



Prof.ª. Dra. Eliane Hércules Navarro
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



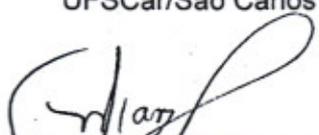
Prof.ª. Dra. Dirce Charara Monteiro
Membro titular
UNESP/Araraquara



Prof.ª. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Membro titular
UNESP/Araraquara

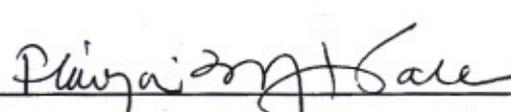


Prof.ª. Dra. Sandra Regina Butros Gattoin
Membro titular
UFSCar/São Carlos



Prof. Dr. Nelson Viana
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 28/fevereiro/2014.
Homologada na 63ª reunião da CPGL, realizada em 08/03/2014.



Flavia B. M. Hirata-Vale
Vice-Coordenadora
PPGL/UFSCar

Dedico este trabalho ao meu marido Fabio, aos meus pais, Milton e Lourdes, ao meu irmão Guilherme e à minha avó Olinda.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Milton e Lourdes, pelo constante incentivo aos estudos, pelo apoio em todos os momentos da minha vida, pelo exemplo de amor, honestidade, humildade, trabalho e dedicação. Agradeço, principalmente, por permitirem que eu acreditasse em meus sonhos e me ajudarem a realizá-los.

Ao meu irmão Guilherme, por estar sempre disponível a me aconselhar e ajudar. Por me compreender quando até eu mesma não me entendo; por seu constante apoio, sobretudo com relação ao desenvolvimento desta tese; por me inspirar tanto em âmbito profissional quanto acadêmico.

Ao meu marido Fabio, por seu amor e carinho, pela amizade, compreensão e paciência; por estar sempre ao meu lado e me apoiar em todas as decisões tomadas; por vivenciar comigo o ambiente acadêmico, mesmo sendo tão distante de sua área; pelo auxílio na formatação deste trabalho e de tantos outros; por me incentivar a ser uma pessoa melhor todos os dias.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pela orientação neste trabalho e em tantos momentos; pela oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico; por seus ensinamentos e por contribuir significativamente para minha formação; pelo carinho, pela confiança e disponibilidade, sobretudo por valorizar e acreditar em nossa profissão.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pela leitura cuidadosa do meu texto e pelas ricas considerações durante o exame de qualificação; pelos ensinamentos desde a graduação; pela seriedade e comprometimento com a produção do conhecimento científico; pela amizade e pelas oportunidades de crescimento profissional.

À Profa. Dra. Sandra Regina B. Gattolin de Paula, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação; pelas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico; pelo incentivo à pesquisa.

Às professoras Dra. Dirce Charara Monteiro e Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, por terem participado da banca examinadora e pelas importantes sugestões feitas para o aprimoramento deste estudo.

A todos os professores do PPGL e do Departamento de Letras da UFSCar, pelos saberes construídos.

À Profa. Dra. Diane Larsen-Freeman, pela orientação durante o estágio de doutorado sanduíche; pelas ricas contribuições para o desenvolvimento desta tese; pela sabedoria, paciência e disponibilidade em me auxiliar.

Aos professores e funcionários do *English Language Institute*, pela calorosa recepção e pelas valiosas experiências de aprendizagem. Agradeço especialmente aos professores Chris Feak, Mindy Matice, Tarey Reilly, Julia Salehzadeh e John Swales por contribuírem para minha formação.

Aos participantes desta pesquisa, pelo envolvimento com a investigação e pelos importantes momentos de reflexão.

À querida amiga Ana Carolina Sperança Criscuolo, pelo estímulo à pesquisa, pelo auxílio com a Língua Portuguesa, por compartilhar momentos de “desespero” e pelos agradáveis encontros.

Às amigas Ana Cláudia, Priscila, Marcela e Thaiz, pelo carinho e por me mostrarem que amizade é maior que qualquer distância.

À Sandra Kaneko, pela disponibilidade em ajudar; pelo constante incentivo à pesquisa; pela amizade e confiança, pelas diversas oportunidades de aprendizagem.

À Stéfanie, Scarlett e Camila, pela amizade e cumplicidade, pelas trocas de experiências profissionais e pelos momentos de alegria e descontração.

Às amigas Cristiane e Patrícia, por compartilharem as dificuldades, preocupações e as conquistas na trajetória acadêmico-profissional.

À amiga Fernanda Andrade, pelo carinho, pela sua alegria e por me ajudar a superar momentos de dificuldade.

Aos amigos Giovana, Sergio, Horácio, Mari, Ádria e Gabriel, pelos momentos de alegria, pelas conversas, pela compreensão e, principalmente, por estarem sempre presentes.

À minha sobrinha Luiza, por me deixar feliz em momentos tão complicados e renovar minhas energias; pelas sinceras demonstrações de carinho.

À minha família, pelo carinho e apoio.

Aos colegas e funcionários do PPGL que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À CAPES-Fulbright, pela oportunidade de estágio na Universidade de Michigan.

À CAPES, pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

A Deus, por suas bênçãos. Por me guiar a trilhar os caminhos do amor, da esperança e da sabedoria.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a cognição relatada dos participantes, sua prática docente e a influência do contexto de atuação em relação ao ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa (LI). De acordo com Borg (2006), o ensino de línguas pode ser visto como um processo que é definido por interações dinâmicas entre cognição, contexto e experiência. Interessou-nos investigar a cognição relatada do professor recém-formado com relação ao ensino de gramática, tendo em vista que a formação teórica desses participantes foi pautada nos estudos de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), defensores da visão de gramática fundamentada na possibilidade de desenvolvê-la como habilidade (*grammar as a skill / grammaring*). Com o intuito de apresentar e discutir possíveis relações entre formação teórica, cognição relatada, prática docente e influências do contexto de atuação profissional, utilizamos os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, questionário, observação e gravação de aulas e sessões de visionamento. Os participantes deste estudo são professores recém graduados, todos pela mesma instituição, e atuavam, na época da coleta, em dois contextos distintos. Com base na análise dos dados, foi possível classificar os participantes do estudo em três grupos, sendo que cada um apresenta atuação distinta com relação ao ensino de gramática. Por meio dos resultados, foi possível tecer considerações sobre a influência dos contextos de atuação na prática do professor, sobretudo no que tange à possibilidade de integrar forma e comunicação, buscando o desenvolvimento da gramática como habilidade. Além disso, foi possível apontar encaminhamentos para a área de formação de professores, refletindo acerca da relação teoria e prática, visando ao ensino eficaz e significativo da LI em diversos contextos educacionais.

Palavras-chave: ensino de gramática em LE; cognição de professores; contextos educacionais; relações entre teoria e prática

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze participants' reported cognition, their practice and the teaching context influence in regard to English as a Foreign Language (EFL) grammar teaching. According to Borg (2006), language teaching can be seen as a process that is defined by dynamic interactions among cognition, context and experience. The interest in investigating the cognition of novice teachers in relation to grammar teaching was based on the fact that the participants were educated on the studies of Batstone (1994) and Larsen-Freeman (2003). Both authors defend the view of grammar centered in the possibility of developing it as a skill (*grammar as a skill / grammaring*). Aiming at presenting and discussing possible connections among theoretical education, reported cognition, pedagogical practice and teaching context influences, we adopted the following data collection instruments and procedures: semi structured interviews, questionnaire, class observation, class recordings and stimulated recall interviews. The participants of this study are EFL teachers who had recently graduated from the same institution and taught, when data were collected, in two different teaching contexts. Based on the data analysis, it was possible to classify participants into three groups, which show different results in regard to grammar teaching. These findings show teaching contexts have influenced teachers' practice, mainly regarding the possibility of integrating form and communication, considering the development of grammar as skill. In addition, it was possible to provide some insight into the area of teacher education reflecting about the relationship between theory and practice, aiming at developing efficient and meaningful EFL teaching in different educational contexts.

Keywords: teaching grammar, teachers' cognition, educational contexts, relationships between theory and practice

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 1. Instrução processual	39
Figura 2. Realce textual	41
Figura 3. Ensino de gramática baseado no discurso (exemplo 1)	42
Figura 4. Ensino de gramática baseado no discurso (exemplo 2)	42
Figura 5. <i>Recast</i>	43
Figura 6. Feedback metalinguístico	43
Figura 7. Tarefas focadas na gramática	45
Figura 8. Tarefas colaborativas de produção	46
Figura 9. O caráter tridimensional da gramática	48
Figura 10. <i>Noticing</i> para o aluno	53
Figura 11. <i>Noticing</i> pelo aluno	54
Figura 12. <i>Noticing</i> como habilidade	56
Figura 13. Gramatização	58
Figura 14. Regulação de tempo e lacuna de contexto	63
Figura 15. Prática comunicativa significativa Fonte: Elaboração própria	99
Figura 16. Interação entre cognição, prática e contexto	235
Figura 17. Fatores que influenciam a prática dos participantes	237
Gráfico 1. É importante focar na forma?	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características da cognição do professor.....	13
Quadro 2. Resumo das principais características das abordagens e métodos de ensino	20
Quadro 3. Procedimentos e instrumentos da coleta de dados.....	73
Quadro 4. Participantes e contextos de atuação.....	79
Quadro 5. Perfil dos participantes	81
Quadro 6. Características da Disciplina "Avaliação e produção de material didático em língua inglesa"	83
Quadro 7. Justin: contexto B	84
Quadro 8. Classificação das aulas dos participantes	85
Quadro 9. Conceito de língua dos participantes	90
Quadro 10. Definição de gramática dos participantes em 2011	92
Quadro 11. Opinião dos participantes sobre foco na forma	94
Quadro 12. Visão geral sobre ensino de gramática dos participantes em contexto específico	100
Quadro 13. Participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria das aulas.....	101
Quadro 14. Contexto A - Escola particular (Cathy)	102
Quadro 15. Gramática no contexto A (Cathy).....	105
Quadro 16. A prática de Cathy na escola particular	110
Quadro 17. Contexto B - Projeto de extensão (Cathy)	111
Quadro 18. Gramática no contexto B (Cathy).....	112
Quadro 19. A prática de Cathy no projeto de extensão	118
Quadro 20. Contexto A - Projeto de extensão para crianças (Naomi)	118
Quadro 21. Gramática no contexto A (Naomi)	120
Quadro 22. A prática de Naomi no projeto de extensão (crianças).....	122
Quadro 23. Contexto B - Projeto de extensão para adultos (Naomi)	123
Quadro 24. Gramática no contexto B (Naomi).....	125
Quadro 25. A prática de Naomi no projeto de extensão (adultos)	129
Quadro 26. Participantes que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas (ou nenhuma das) aulas	130
Quadro 27. Contexto A - Escola de idiomas (Darren)	132
Quadro 28. Gramática no contexto A (Darren)	134

Quadro 29. A prática de Darren na escola de idiomas	136
Quadro 30. Contexto B - Escola regular (Darren).....	139
Quadro 31. Gramática no contexto B (Darren)	139
Quadro 32. A prática de Darren na escola regular	142
Quadro 33. Contexto A - Escola de idiomas (Justin)	144
Quadro 34. Gramática no contexto A (Justin).....	145
Quadro 35. A prática de Justin na escola de idiomas	149
Quadro 36. Contexto B - Escola pública (Justin)	151
Quadro 37. Gramática no contexto B (Justin)	153
Quadro 38. A prática de Justin na escola pública.....	156
Quadro 39. Participantes que apresentaram contrastes no ensino de gramática como habilidade.....	157
Quadro 40. Contexto A - projeto de extensão (Guy).....	158
Quadro 41. Gramática no contexto A (Guy)	160
Quadro 42. A prática de Guy no projeto de extensão.....	170
Quadro 43. Contexto B - Escola pública (Guy).....	172
Quadro 44. Gramática no contexto B (Guy).....	173
Quadro 45. A prática de Guy na escola pública	179
Quadro 46. Contexto A - Projeto de extensão (Mandy).....	180
Quadro 47. Gramática no contexto A (Mandy).....	182
Quadro 48. A prática de Mandy no projeto de extensão	191
Quadro 49. Contexto B - Escola de idiomas (Mandy)	191
Quadro 50. Gramática no contexto B (Mandy)	193
Quadro 51. A prática de Mandy na escola de idiomas	201
Quadro 52. Contexto A - Escola de idiomas (Stacey).....	202
Quadro 53. Gramática no contexto A (Stacey).....	203
Quadro 54. A prática de Stacey na escola de idiomas.....	212
Quadro 55. Contexto B - Ensino superior (Stacey).....	213
Quadro 56. Gramática no contexto B (Stacey).....	214
Quadro 57. A prática de Stacey no ensino superior	221
Quadro 58. Respostas dos participantes sobre fatores que influenciam a prática docente.....	222
Quadro 59. Fatores que influenciam a cognição relatada e a prática dos participantes	226
Quadro 60. Relação entre cognição relatada e a prática pedagógica dos participantes.....	227
Quadro 61. Influência do contexto no ensino-aprendizagem de gramática como habilidade	232

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Objetivos e perguntas de pesquisa	4
Justificativa	4
Organização da Tese	6
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1 Cognição de professores de línguas.....	8
1.1.1 Delimitando o conceito “ cognição de professores de línguas”	8
1.1.2 Características da cognição de professores de línguas	12
1.1.3 Cognição de professores sobre o ensino de gramática	15
1.2 Panorama das mudanças ocorridas com relação ao papel da gramática	18
1.2.1 O conceito de método e abordagem	21
1.2.2. Métodos com foco exclusivo na gramática	22
1.2.2.1 Método da gramática e tradução	23
1.2.2.2 Método Áudio-lingual.....	25
1.2.3 Abordagens com foco na comunicação	29
1.2.3.1 Competência comunicativa.....	29
1.2.3.2 Abordagem Comunicativa	32
1.2.4 Desenvolvimentos contemporâneos na integração entre foco na forma e comunicação	35
1.2.4.1 Foco na forma e foco em formas.....	35
1.2.5 Propostas de foco na forma.....	38
1.2.6 Ensino de gramática como habilidade.....	47
1.2.6.1 As três fases dos modelos de ensino de gramática como habilidade	51
1.2.6.1.1 Propostas de <i>Noticing</i>	51
1.2.6.1.2 Gramatização e Reflexão	58
1.2.6.1.3 Prática significativa e Feedback	59
1.2.7 Contribuições de pesquisas com foco na gramática como habilidade em contexto nacional	64
2. METODOLOGIA	69
2.1 Natureza da pesquisa	69
2.2 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados	72
2.3 Participantes da pesquisa.....	78
2.4 Contexto da pesquisa.....	82
2.5 Critérios para classificar as aulas sob a denominação “ensino de gramática como habilidade”	85
2.6 Critérios para seleção das aulas descritas no capítulo de Análise e Discussão dos Dados.....	86
2.7 Procedimentos de Análise dos dados	87
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	89

3.1 O que os participantes dizem sobre ensinar gramática	89
3.1.1 Conceito de língua	89
3.1.2 Definição de gramática.....	92
3.1.3 O papel do foco na forma.....	94
3.2 Como os participantes ensinam gramática	98
3.2.1 Participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria das aulas.....	101
3.2.1.1 Cathy: escola particular (Ensino Fundamental I).....	102
3.2.1.1.1 Exemplo de <i>noticing</i> e prática comunicativa significativa propostos por Cathy	105
3.2.1.1.2 O dizer e o fazer de Cathy na escola regular particular	108
3.2.1.2 Cathy: projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças e adolescentes) ...	111
3.2.1.2.1 Exemplo de prática comunicativa significativa proposta por Cathy	113
3.2.1.2.2 O dizer e o fazer de Cathy no projeto de extensão universitária	116
3.2.1.3. Naomi: Projeto de extensão universitária – Ensino de LI para crianças e adolescentes	118
3.2.1.3.1 Exemplo de <i>noticing</i> e prática comunicativa significativa propostos por Naomi.....	120
3.2.1.3.2 O dizer e o fazer de Naomi no projeto de extensão universitária	121
3.2.1.4. Naomi: Projeto de extensão universitária – Ensino de LI para funcionários da universidade	122
3.2.1.4.1 Exemplo de prática comunicativa significativa proposta por Naomi	125
3.2.1.4.2 O dizer e o fazer de Naomi no projeto de extensão universitária – adultos	128
3.2.2 Participantes que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas (ou nenhuma das) aulas.....	129
3.2.2.1 Darren: Escola de idiomas.....	132
3.2.2.1.1 Exemplo da aula em que Darren ensinou gramática estruturalmente	134
3.2.2.1.2 O dizer e o fazer de Darren na escola de idiomas	135
3.2.2.2 Darren: Escola regular particular	137
3.2.2.2.1 Exemplo da aula em que Darren ensinou gramática estruturalmente	140
3.2.2.2.2 O dizer e o fazer de Darren na escola regular	142
3.2.2.3 Justin: Escola de idiomas	143
3.2.2.3.1 Exemplo da aula em que Justin ensinou gramática estruturalmente	145
3.2.2.3.2 O dizer e o fazer de Justin na escola de idiomas.....	147
3.2.2.4 Justin: Escola pública.....	149
3.2.2.4.1 Exemplo da aula em que Justin ensinou gramática estruturalmente, com tentativa de promover <i>noticing</i>	153
3.2.2.4.2 O dizer e o fazer de Justin na escola pública	154
3.2.3 Participantes que apresentaram contrastes no ensino de gramática como habilidade	156
3.2.3.1 Guy: Projeto de extensão	157
3.2.3.1.1 Excerto da aula 1: <i>noticing</i> e prática comunicativa significativa	160
3.2.3.1.2 Excerto da aula 2 – prática comunicativa significativa	163
3.2.3.1.3 Excerto da aula 3 – <i>noticing</i> e prática comunicativa significativa	166
3.2.3.1.4 O dizer e o fazer de Guy no projeto de extensão universitária	169
3.2.3.2 Guy: Escola pública.....	170
3.2.3.2.1 Excerto da aula 3 – gramática ensinada de maneira tradicional	174
3.2.3.2.2 Excerto da aula 5 – gramática ensinada de maneira tradicional	176
3.2.3.2.3 Excerto da aula 7 – gramática ensinada de maneira tradicional	177
3.2.3.2.4 O dizer e o fazer de Guy na escola pública.....	178
3.2.3.3 Mandy: Projeto de extensão	180
3.2.3.3.1 Excerto da aula 3 – <i>noticing</i> e prática comunicativa significativa	182
3.2.3.3.2 Excerto da aula 4 – <i>noticing</i> e prática comunicativa significativa	185
3.2.3.3.3 Excerto da aula 7 – <i>noticing</i>	188
3.2.3.3.4 O dizer e o fazer de Mandy no projeto de extensão universitária	190
3.2.3.4 Mandy: Escola de idiomas	191
3.2.3.4.1 Excerto da aula 1 – prática comunicativa significativa	194
3.2.3.4.2 Excerto da aula 2 – gramática trabalhada de maneira estrutural	195
3.2.3.4.3 Excerto da aula 3 – gramática foi trabalhada de maneira estrutural.....	197
3.2.3.4.4 O dizer e o fazer de Mandy na escola de idiomas	200
3.2.3.5 Stacey: Escola de idiomas	201
3.2.3.5.1 Excerto da aula 2 – <i>noticing</i>	204
3.2.3.5.2 Excerto da aula 4: <i>noticing</i>	206

3.2.3.5.3 Excerto aula 5: prática comunicativa significativa.....	208
3.2.3.5.4 O dizer e o fazer de Stacey na escola de idiomas	211
3.2.3.6 Stacey: Graduação em Linguística.....	212
3.2.3.6.1 Excerto da aula 2 – <i>noticing</i> e prática comunicativa significativa.....	214
3.2.3.6.2 Excerto da aula 3 – prática comunicativa significativa	217
3.2.3.6.3 Excerto da aula 6 – gramática foi trabalhada de maneira tradicional.....	219
3.2.3.6.4 O dizer e o fazer de Stacey nas aulas de LI para alunos de graduação	220
3.3 A influência do contexto de atuação.....	221
3.4 Respondendo as perguntas de pesquisa.....	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	241
APÊNDICES	250
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista A.....	250
APÊNDICE B – Questionário.....	251
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista B.....	252
APÊNDICE D – Tabela com descrição geral de conteúdos trabalhados pelos participantes	253
APÊNDICE E – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Cathy na escola regular.....	266
APÊNDICE F – Exemplo da aula e da sessões de visionamento de Cathy no projeto de extensão....	268
APÊNDICE G – Exemplos das aulas e das sessões de visionamento de Naomi no projeto de extensão (crianças).....	269
APÊNDICE H – Exemplos das aulas e das sessões de visionamento de Naomi no projeto de extensão (adultos)	270
APÊNDICE I – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Darren na escola de idiomas..	271
APÊNDICE J – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Darren na escola regular.....	272
APÊNDICE K – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Justin na escola de idiomas ...	273
APÊNDICE L – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Justin na escola pública.....	274
APÊNDICE M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	275
APÊNDICE N – Pedido de autorização para coleta de dados enviado às escolas	276

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática é visto como um dos elementos mais controversos na área de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE). De acordo com Nassaji e Fotos (2004; 2011), há mais de 2000 anos permanece o debate com relação ao ensino de gramática: deve haver foco explícito na forma ou essa deve ser adquirida implicitamente, por meio da exposição à língua?

Argumentos contrários ao ensino de gramática são representados, entre outros estudos, pelas pesquisas de Krashen (1981) e seus seguidores, pautados na distinção entre aquisição e aprendizagem. Para esses estudiosos, a aquisição de uma língua é um processo natural que ocorria por meio da exposição, diferentemente da aprendizagem que, por sua vez, é formal e instrucional. Dessa forma, lições gramaticais somente contribuiriam para o conhecimento declarativo¹ do aprendiz, que, por sua vez, dominaria estruturas, mas não saberia usá-las adequadamente em interações sociais.

No entanto, pesquisas têm demonstrado os benefícios da aprendizagem formal da gramática. Vários autores advogam a favor do foco na forma (LONG, 1991), salientando a importância da integração entre forma e comunicação. Além disso, vale ressaltar que os pressupostos de Krashen (1981) baseavam-se em estudos sobre aquisição de primeira língua (L1), condição na qual a habilidade de comunicação é desenvolvida sem que haja necessariamente instrução formal. Contudo, no que tange à aprendizagem de uma língua estrangeira, primeiramente, o insumo e a produção na língua-alvo não são naturais e constantes. Existem, também, vários fatores que interagem e influenciam essa aprendizagem, como variáveis individuais (LIGHTBOWN e SPADA, 2006): a idade dos aprendizes, o contexto de ensino-aprendizagem de LE, as oportunidades de insumo e produção, entre outros, que podem apontar para maior necessidade do ensino da gramática.

Nesse sentido, linguistas aplicados, dedicados aos estudos de Aquisição de Segunda Língua / Língua Estrangeira (ASL²), têm reavaliado a importância da gramática nas aulas de segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE) e o papel da instrução tem sido foco de

¹ De acordo com Schmidt (1990), citando Anderson (1982), conhecimento declarativo é o conhecimento das formas, da estrutura linguística. Por outro lado, o conhecimento procedimental relaciona-se a saber usar as formas, ou seja, é o conhecimento que está pronto para ser utilizado pelo aprendiz. Logo, o aprendiz não precisa pensar sobre a língua, pois esse conhecimento é automático, sendo necessária a capacidade de fazer escolhas linguísticas.

² Estudiosos de outros países fundamentam suas pesquisas na área de *Second Language Acquisition* (SLA). No contexto nacional, referimo-nos aos estudos no campo da Linguística Aplicada.

inúmeras investigações³. De acordo com Nassaji e Fotos (2004), há argumentos plausíveis que favorecem o ensino da gramática, como o desenvolvimento da acuidade no uso da língua e a importância do *noticing*⁴ (SCHMIDT, 1990), conforme será discutido no Capítulo I deste trabalho.

Considerando o número crescente de pesquisas revelando benefícios do ensino de gramática em LE, é preciso ponderar sobre que tipo de ensino seria mais apropriado. Não se trata de retornar ao ensino mecânico das regras, no qual saber gramática (por meio de exercícios de tradução e memorização) era sinônimo de saber uma língua, conforme postulado nas metodologias estruturais como a Gramática e Tradução e a Áudio-lingual. De acordo com Nassaji e Fotos (2011), o papel da gramática pode ser redimensionado por meio de propostas de foco na forma, que estimulam a importância do insumo, da produção e de interações significativas. Assim, julgamos que o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2001; 2003) pode representar uma maneira de retomar o foco na gramática, mas integrado à comunicação, de modo a valorizar a forma, o sentido e o uso, conforme sugerido por Larsen-Freeman (2003).

Parece-nos pertinente relacionar o ensino-aprendizagem de gramática com a concepção do professor de LI sobre esse processo, posto que ele é o responsável por apresentar esse elemento aos seus alunos. Dessa forma, o conceito do professor a respeito do que seja o ensino-aprendizagem de gramática está associado à sua prática em sala de aula e à maneira como lida com aspectos gramaticais. Julgamos que, em virtude do redimensionamento do papel da gramática de LI, esse processo pode se apresentar como complexo para o professor, ocasionando o dilema de ensinar ou não a gramática, além dos questionamentos sobre como e quando abordá-la.

Portanto, salientamos a relevância de investigar a cognição do professor de LI com relação ao ensino de gramática. Ressaltamos que, neste trabalho, seguiremos a definição de Borg (2003, 2006) para cognição docente, ou seja, o que os professores pensam, sabem e em que acreditam⁵.

Borg (2003b) destaca que o estudo da cognição do professor tem sido foco de muitas pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo o número crescente de

³A saber: Long, 1991, 1998; Doughty e Williams, 1998; Ellis, 1999, 2005; Batstone, 1994, Larsen-Freeman, 2001, 2003, 2011; Nassaji e Fotos, 2004, 2011.

⁴O conceito de *noticing* será discutido no item 1.2.6.1.1 do Capítulo de Fundamentação Teórica. Optamos por manter a terminologia em inglês por não encontrarmos um equivalente em português. Assim, neste trabalho, *noticing* será usado com referência aos estudos de Schmidt, reconhecendo a importância não apenas da percepção, mas da reflexão sobre o funcionamento da língua por parte dos aprendizes.

⁵A discussão sobre o termo “cognição” será apresentada no capítulo de Fundamentação Teórica.

investigações que articulam a cognição do professor às suas decisões instrucionais. O autor revela que tais decisões constituem elemento central na prática docente:

Finalmente, estudos sobre ensino de gramática pautados na prática em sala de aula e as razões dos professores para essas práticas têm elaborado um conceito multifacetado do pensamento e conhecimento docente no qual o entendimento do professor sobre língua, pedagogia, e aprendizes, moldado pelas suas biografias educacionais e profissionais, interage de maneira complexa para definir decisões instrucionais e práticas na instrução formal. Esse último campo de pesquisa também mostra que a instrução formal permanece como característica chave no trabalho de professores de língua estrangeira⁶. (BORG, 2003b, p. 105)

Além da interação de diversos fatores nas decisões tomadas por professores de línguas, Borg (2003a, 2003b, 2006) destaca o impacto do contexto de ensino-aprendizagem nas escolhas dos professores. Segundo o autor, o contexto de atuação (como a sociedade, a instituição de ensino e o currículo) exerce influência significativa nas práticas implementadas pelo professor e também interage com a cognição do docente sobre o que é ensinar e aprender línguas.

De acordo com Ellis (1998, p. 58), poucos estudos (com exceção da vasta obra de Borg) exploraram como os professores moldam suas decisões sobre qual gramática ensinar, além de como e quando o fazer. Para o autor, estudos desse caráter podem contribuir para a reflexão sobre como *professores interpretam e personalizam resultados de pesquisas em seu ensino*⁷.

Svalberg (2012) também destaca que as escolhas pedagógicas feitas pelo professor não são influenciadas apenas pelo seu conhecimento e confiança, mas que os fatores contextuais podem ser decisivos. Por conseguinte, a autora sugere que se estudos investigue a relação: *cognição do professor – prática – contexto* a respeito do ensino de gramática.

Portanto, tendo em vista a relevância desses fatores na tomada de decisão dos professores, assim como a escassez de pesquisas que considerem as relações apontadas por Svalberg (2012), traçamos os objetivos desta pesquisa:

⁶Neste trabalho, todos os trechos originalmente em inglês foram traduzidos por nós. Todos os excertos originais estão apresentados em notas de rodapé.

No original: *Finally, studies of grammar teaching grounded in classroom practices and teachers' rationales for these have elaborated a multifaceted conception of teacher thinking and teacher knowledge in which teachers' understandings of language, pedagogy, and learners, shaped by the teachers' educational and professional biographies, interact in complex ways to define instructional decisions and practices in formal instruction. This latter body of work also shows that formal instruction remains a key feature in the work of FL teachers.*

⁷No original: *(...) in which ways teachers interpret and personalize research findings in their teaching.*

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo deste estudo é analisar a cognição relatada⁸ dos participantes, sua prática docente e influência do contexto de atuação em relação ao ensino-aprendizagem de gramática de LI. Esperamos que este trabalho possa apresentar contribuições para a ampliação de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de gramática de LI, refletindo acerca desse processo no âmbito teórico e prático. Por meio da análise e discussão dos dados obtidos neste estudo, almejamos refletir sobre as relações entre cognição relatada, prática docente e contexto de atuação, para que seja possível tecer encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de LI.

No que tange aos objetivos específicos, visamos a analisar a prática dos participantes deste estudo com relação ao ensino de gramática, buscando compreender as decisões tomadas por eles e verificar se essas ocorrem à luz das teorias estudadas na graduação. Somado a isso, esperamos refletir acerca das possibilidades da materialização da teoria de ensino de gramática como habilidade na prática docente. Por meio dos resultados desta investigação, discutiremos lacunas que precisam ser preenchidas para que tal teoria revele maior sintonia com a prática dos professores de LI em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Em consonância com os objetivos propostos e a fim de desenvolvermos esta investigação, elaboramos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo:

1. Que características da cognição de professores recém-formados sobre o ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa são verificadas em sua prática docente?
2. Que relação pode ser estabelecida entre o contexto de atuação, a cognição e a prática docente?

Justificativa

Este estudo justifica-se pela relevância de investigar como a gramática tem sido representada em aulas de LI, considerando a importância desse conceito que tem fomentado discussões no âmbito da Aquisição de Segunda Língua (LARSEN-FREEMAN, 2011; NASSAJI e FOTOS, 2011). Svalberg (2012) pondera que, comumente, presume-se que

⁸Borg (2003, 2008) denomina “*cognição reportada*” (*stated / reported cognition*) como a expressão da cognição do professor, ou seja, quando o professor fala sobre o que pensa, sabe e acredita. Neste trabalho, referimo-nos a essa expressão como **cognição relatada**.

professores de LE precisam saber gramática. Todavia, reconhecidamente, há uma demanda maior de conhecimentos explícitos e sensibilidades por parte do professor, sendo que eles não precisam apresentar somente domínio linguístico, mas também conhecimento pedagógico. Ellis (1998) enfatiza que a melhor maneira de ensinar gramática é uma questão posta por vários professores e que precisa ser abordada na área de ASL.

Julgamos que este trabalho pode contribuir para preencher a lacuna apontada por Svalberg (2012) acerca da necessidade de estudos que investiguem a cognição docente associada à prática pedagógica e ao contexto de atuação, uma vez que buscamos analisar não somente as decisões tomadas por professores de línguas, mas também as razões que sustentam tais decisões, conforme defendido por Larsen-Freeman, 1983.

Vieira-Abrahão (2010), ao concluir seu mapeamento das investigações sobre Cognição de Professores de Línguas (CPL) em âmbito nacional e internacional, tece três considerações válidas para as pesquisas nessa área:

- 1) os estudos sobre cognição de professores são altamente relevantes e, se desenvolvidos com rigor metodológico e conceitual, podem contribuir para conhecermos mais sobre o que os professores pensam, acreditam, sabem e fazem;
- 2) é desejável que os estudos envolvam a relação cognição, ação e fatores contextuais para termos uma visão holística dos fenômenos;
- 3) a triangulação de dados, gerados por instrumentos e procedimentos variados, precisa ser considerada para que possamos determinar o que pode ser considerado crença ou não.

(VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 130)

Com base nesses aspectos apontados pela autora, esperamos que este estudo traga contribuições também para pesquisas na área de cognição de professores, a fim de que possamos (1) compreender o que o professor sabe, pensa e em que acredita com relação ao ensino-aprendizagem de gramática, e (2) refletir não somente sobre o professor, mas também sobre o processo de ensino-aprendizagem e os fatores nele envolvidos. Desse modo, almejamos que formadores, pesquisadores e professores de LI beneficiem-se deste trabalho. Borg (1999, p. 163) ressalta as contribuições que estudos sobre as teorias dos professores podem apresentar:

Pesquisas contínuas sobre as teorias dos professores podem enriquecer nosso entendimento de todos os aspectos do ensino de línguas. Além disso, trabalhos sobre desenvolvimento docente informados por tais pesquisas podem contribuir para que professores explorem suas próprias teorias e

analisem os diversos fatores experienciais, psicológicos e contextuais que moldam suas práticas⁹.

Organização da Tese

Este trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro contempla o arcabouço teórico que fundamentou este estudo. Nosso referencial é composto por teorias sobre ensino-aprendizagem de gramática e estudos acerca da cognição do professor de línguas.

Iniciamos o capítulo I refletindo sobre a cognição dos professores de línguas. Discutimos a questão terminológica que existe nessa área de pesquisa e apresentamos as principais contribuições dos estudos sobre cognição de professores, representados sobretudo pelas obras de Borg (1999, 2003a, 2003b, 2006, 2008, 2009) e, em âmbito nacional, pelas pesquisas de Barcelos (2006a, 2006b) e Vieira-Abrahão (2010). Na sequência, apresentamos um panorama do papel da gramática nos diferentes métodos e abordagens de ensino de LI. Em seguida, discutimos acerca das propostas contemporâneas de foco na forma (LONG, 1991, 1998; DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; NASSAJI e FOTOS, 2004, 2011; ELLIS, 2005; BATSTONE e ELLIS, 2009) e o debate que envolve o ensino implícito e explícito da forma (DEKEYSER, 1998). Tendo em vista que um dos objetivos deste trabalho é analisar a prática dos participantes com relação ao ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, abordamos os postulados de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), enfatizando os pontos chave dessa teoria: *noticing* (SCHMIDT, 1990; 2001) e prática comunicativa significativa.

O segundo Capítulo refere-se à Metodologia de Pesquisa adotada neste estudo. Trata-se de uma investigação de base qualitativa e de cunho etnográfico. Nessa seção, descrevemos os sete participantes do estudo: professores recém-graduados, todos pela mesma instituição pública, que atuavam, na época da coleta de dados, em dois contextos distintos, entre os seguintes: escola de idiomas, escola regular privada, escola pública, projeto de extensão universitária e ensino superior. Discutimos como os instrumentos e procedimentos selecionados nos auxiliaram no registro dos dados e quais foram os pressupostos que sustentaram a utilização de cada um deles. Descrevemos também os critérios para seleção dos participantes e as categorias para análise dos dados.

⁹ No original: *Continued research on teachers' theories can enrich our understandings of all aspects of ELT. In addition, TD work informed by such research can enable teachers to explore their own theories, and to examine the many experiential, psychological, and contextual factors which shape their practices.*

No terceiro Capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados organizados a partir de grupos que caracterizam ações comuns identificadas na prática dos participantes. Tais grupos foram formados a partir da observação do posicionamento do professor em relação ao ensino de gramática em diferentes contextos. Mais especificamente buscamos verificar se (e de que forma) os participantes revelaram em sua prática pedagógica sintonia com as teorias de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994 e LARSEN-FREEMAN, 2003) estudadas em sua formação teórica. Iniciamos o Capítulo III, apresentando as reflexões dos sete participantes deste estudo sobre o conceito de língua e gramática e suas considerações sobre foco na forma. Discutimos um exemplo de aula de cada participante que buscou o ensino de gramática como habilidade e daqueles que não apresentaram traços desse ensino em sua prática. Na sequência, focamos a análise de trechos das aulas de três participantes e das sessões de visionamento, visto que eles revelaram maior contraste entre os dois contextos em que lecionavam. Discutimos detalhadamente a influência que o contexto de atuação pode exercer na prática do professor.

Encerramos este trabalho com as considerações finais, retomando os resultados obtidos e as reflexões propostas a partir deles. Apresentamos também os encaminhamentos para pesquisas futuras e as limitações deste estudo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica na qual foi pautada a análise e discussão dos dados deste trabalho. Inicialmente, apresentaremos estudos acerca da cognição de professores de línguas e de sua influência na prática pedagógica desses profissionais. Na sequência, discutiremos as principais mudanças ocorridas no ensino-aprendizagem de gramática em segunda língua e língua estrangeira (L2/LE), especialmente da língua inglesa, buscando compreender o papel da gramática na contemporaneidade.

1.1 Cognição de professores de línguas

Neste item, refletimos sobre estudos da cognição de professores de línguas (CPL), mais especificamente, de LI. Nesse cenário, um autor de destaque é Simon Borg, cujas obras enfocam a consolidação da cognição como área de estudo em Linguística Aplicada e áreas afins, e a cognição do professor com relação a diferentes assuntos, tais como alfabetização e gramática. Primeiramente, discutiremos a terminologia nesse campo, visando a esclarecer como o conceito de Borg (2006) para CPL revela-se adequado a este trabalho. Em seguida, apresentaremos as contribuições dos principais autores nessa área, destacando a relevância das pesquisas sobre a cognição do professor de línguas e as principais características desse conceito. No último subitem, voltaremos nossa atenção para os estudos que envolvem cognição de professores e ensino de gramática, por esse ser um dos focos desta investigação.

1.1.1 Delimitando o conceito “cognição de professores de línguas”

Estamos cientes de que o termo *cognição* assume diferentes sentidos nas diversas áreas de estudo, como na Psicologia, na Linguística, na Linguística Aplicada e em outras. Portanto, com o intuito de esclarecer o que entendemos por cognição de professores de línguas, discutiremos acerca da terminologia na área da Linguística Aplicada. Para Borg (2003, 2006), cognição de professores de línguas refere-se àquilo que os professores pensam, sabem e em que acreditam, além da relação desses fatores com a prática de sala de aula. Assim, percebemos que os elementos chave que compõem a definição do autor são: o pensamento, o conhecimento e as crenças do professor sobre determinado assunto.

Borg (2006) argumenta que um dos desafios ao definir CPL é a proliferação de diferentes termos, tais como: *conhecimento, crenças, atitudes, concepções, teorias, pressupostos, pensamento e tomada de decisões*¹⁰ (BORG, 2006, p. 272). Nesse sentido, o autor defende que, até que as definições nessa área estejam consolidadas e sejam consistentemente usadas, é preciso que cada pesquisador esclareça seu conceito de CPL, pois, conforme adverte o autor, determinados conceitos podem continuar sendo usados com diferentes significados e diferentes termos podem referir-se ao mesmo construto. Por outro lado, Woods (2009) pondera que a proliferação terminológica não é um problema, uma vez que o objetivo dos pesquisadores é explicar o que ocorre na mente dos professores e, para isso, é preciso compartilhar ideias e pressupostos teóricos; porém, o uso de um mesmo termo pode não representar um mesmo conceito. Woods (2009) assevera que é necessário explicar a relação entre os conceitos. Não é objetivo do nosso trabalho discutir a terminologia na área de CPL, mas julgamos relevante demonstrar o que compreendemos por esse conceito, sobretudo em virtude dos sentidos distintos que a palavra cognição pode assumir nas diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Sperança-Criscuolo (2011), o objeto de estudo da ciência cognitiva é o conhecimento humano: como é organizado, como surge e é processado. Em muitas áreas, o estudo da cognição envolve a investigação do processo de aquisição do conhecimento, visto que o termo cognição comumente envolve diversos fatores do desenvolvimento intelectual como o pensamento, a memória, o raciocínio e a linguagem. Na Psicologia, os estudos estão voltados para os processos mentais e o comportamento humano. Por outro lado, para alguns estudiosos na área de Educação, há a distinção entre a perspectiva cognitiva e a proposta de aprendizagem situada. Para a primeira, segundo Cobb e Bowers (1999), há o pressuposto de que o conhecimento é adquirido e transmitido. Contudo, os autores defendem a perspectiva da aprendizagem situada na qual o conhecimento é visto como uma atividade que é centrada em relação à posição do indivíduo no mundo social.

No campo da Linguística, a vertente denominada Linguística Cognitiva *procura compreender de que maneira a experiência humana geral interfere na organização, consolidação e mudanças na estrutura e funcionamento linguísticos, através de processos cognitivos* (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011, p. 36). Geeraerts e Cuyckens (2007) afirmam que a Linguística Cognitiva estuda a língua em sua função cognitiva, assumindo cognitivo no mesmo sentido da psicologia, sob o pressuposto de que a interação com o mundo ocorre por

¹⁰No original: *knowledge, beliefs, attitudes, conceptions, theories, assumptions, principles, thinking and decision-making.*

meio de estruturas informacionais na mente humana. Os autores ressaltam que a Linguística Cognitiva foca na *língua natural como meio para organizar, processar e transmitir informações*¹¹ (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007, p. 5).

No que tange à compreensão de cognição na área de Linguística Aplicada, sobretudo na esfera de ensino-aprendizagem de línguas, o termo cognição ainda não se apresenta totalmente consolidado, o que requer esclarecimento sobre o que entendemos por cognição. Vieira-Abrahão (2010) destaca que, em âmbito nacional, o termo crença tem sido utilizado nos estudos acerca da cognição. Embora menos usados, outros termos também aparecem, tais como *concepção, mito, cultura de aprender, cultura de ensinar, cultura de avaliar, preocupações e valores* (p. 123). Segundo a autora, a terminologia “crenças” tem sido empregada com base na proposta de Barcelos (2001, p. 72): *Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir das suas próprias experiências.*

Em 2006, Barcelos retoma seu conceito de crenças e acrescenta o caráter social, dinâmico, contextual e paradoxal:

Entendo crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Percebemos que a definição de Barcelos se assemelha à proposta de Borg (2006), conforme também argumenta Vieira-Abrahão (2010). Sabemos que os estudos de crenças no contexto brasileiro já se apresentam como área consolidada no campo da Linguística Aplicada, tendo inúmeros trabalhos acerca das crenças de alunos, professores em formação, professores em serviço, entre outros, com destaque para os estudos de Barcelos (2001, 2006), Vieira-Abrahão (2006, 2010) e Silva (2005, 2010).

Barcelos (2006) utiliza os termos *crenças* e *cognição* como similares, pautando-se nos estudos de Borg (2003) e Woods (1996), porém sua escolha linguística permanece com o termo *crenças*. Ressaltamos que Woods (1996) cunhou o termo BAK (*Beliefs, Assumptions and Knowledge*) para referir-se à visão integrada de crenças, pressupostos e conhecimento. O autor aponta que BAK desenvolve-se por meio das experiências do professor como aprendiz e

¹¹No original: (...) *by focusing on natural language as a means for organizing, processing, and conveying that information.*

como professor, e evolui em meio a conflitos e inconsistências das interpretações e reflexões sobre várias situações de ensino-aprendizagem. Barcelos chama atenção para o fato de Woods (1996) usar uma denominação inclusiva e Borg (2003) usar a nomenclatura cognição de professores como *um termo guarda-chuva para justificar que na mente dos professores nem sempre é possível fazer essa distinção entre o que o professor sabe, pensa ou acredita* (BARCELOS, 2006, p. 18).

A autora assevera que os termos BAK e cognição de professores reforçam o fato de que as crenças não podem ser distintas do conhecimento, pois segundo Woods (2003, *apud* BARCELOS, 2006, p. 20), *as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem*.

Reconhecemos que os estudos de crenças estão associados às investigações sobre cognição de professores de línguas. Embora alguns estudiosos adotem os termos crenças e cognição como sinônimos, seguindo a definição abrangente de Barcelos (2006), julgamos que o conceito de cognição defendido por Borg (2006) esteja mais apropriado ao escopo deste trabalho. Assim, adotamos a nomenclatura sugerida por Borg (2003, 2006), assentindo com o fato de que cognição de professores representa o que eles sabem, pensam e em que acreditam. Julgamos que a definição proposta pelo autor engloba as crenças dos professores envolvendo, também, o conhecimento e o pensamento desse profissional. Esclarecemos que em alguns trechos deste trabalho, os termos são usados como sinônimos com o intuito de manter a terminologia usada pelos estudiosos na área. Farrell e Bennis (2013) adotam “crenças” no sentido de cognição proposto por Borg e fundamentam sua investigação nessa linha teórica.

Segundo Borg (2006), o termo cognição de professores de línguas refere-se a uma rede de conhecimento, pensamentos e crenças que é complexa, orientada para a prática, personalizada e sensível ao contexto de ensino-aprendizagem. É essa rede que os professores “acessam” em seu trabalho, ou seja, suas escolhas e sua prática são pautadas em sua cognição sobre determinado aspecto do ensino-aprendizagem de línguas. Em 2012, Borg acrescenta três componentes ao seu conceito de cognição: *atitudes, identidades e emoções*, reconhecendo que esses elementos também compõem a dimensão não observável do ensino (BORG, 2012, p. 11). Julgamos que o conceito de cognição é dinâmico e envolve os aspectos acrescentados pelo autor, mas seguimos a definição de 2006, focando no conhecimento, no pensamento e nas crenças dos professores de línguas.

1.1.2 Características da cognição de professores de línguas

As mudanças nos estudos acerca do papel do professor contribuíram para a recente preocupação com a investigação da cognição do professor. De acordo com Borg (2003), na década de 70, o ensino era visto como um conjunto de comportamentos desempenhados pelo professor, de forma que a aprendizagem era concebida como produto do ensino. Nessa perspectiva, as pesquisas visavam à descrição desses comportamentos com intuito de relacioná-los à aprendizagem dos alunos.

No entanto, outras acepções para esse tipo de ensino começaram a surgir devido às contribuições da Psicologia Cognitiva, que reconheceu a influência do pensamento no comportamento docente. Assim, o professor passa a exercer papel mais ativo, sendo capaz de tomar decisões uma vez que possui conhecimentos acerca de sua profissão, o que contribuiu para o crescimento em pesquisas sobre cognição de professores, conforme assevera Borg (2006).

Na década de 90, os estudiosos voltaram o foco de interesse para o conhecimento, as crenças e o aprender a ensinar dos professores (CARTER, 1990; PAJARES, 1992; CALDERHEAD, 1988; citados por BORG, 2006), argumentando que esses conceitos devem ser analisados em conjunto. Borg afirma que, no novo milênio o estudo da cognição de professores estabeleceu-se como área de pesquisa, envolvendo a aprendizagem do professor, a prática de sala de aula e os fatores contextuais. Concordamos com o postulado de Borg (2006) que defende a necessidade de entendermos a cognição do professor para conseguirmos compreender o processo de ensino. Para o autor, é preciso relacionar aquilo que o professor faz à sua cognição, visto que o objetivo dos pesquisadores deve ser *uma melhor compreensão sobre professores e ensino, não apenas para descrever em termos teóricos o que o professor sabe e em que acredita*¹² (BORG, 2006, p. 273).

Johnson (2009) ressalta que os estudos sobre cognição de professores de línguas contribuíram para a discussão e compreensão sobre quem são esses professores, quais são suas crenças, o que eles sabem, como aprendem a ensinar e de que maneira desempenham suas funções em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. A autora pondera que pesquisas interpretativistas sobre a *vida mental dos professores* auxiliaram na reflexão sobre por que os professores ensinam da maneira que ensinam e o que é considerado nas tomadas de decisão. Assim, foi possível constatar que as experiências anteriores dos professores, suas

¹²No original: (...) *to better understand teachers and teaching, not only to describe in theoretical terms what teachers believe and know.*

interpretações da própria prática e os contextos em que atuam exercem influência em *como e por que os professores fazem o que eles fazem*¹³ (JOHNSON, 2009, p. 9).

Em consonância com a afirmação de Johnson, Borg (2009b) ressalta que pesquisas sobre cognição docente forneceram subsídios para compreendermos a *vida mental dos professores* e como essa dimensão não observável presente na mente desses profissionais relaciona-se com a sala de aula. Dessa forma, esse campo de estudo nos auxilia a entender o processo de se tornar e ser professor, bem como de desenvolver-se profissionalmente nessa carreira. A influência de experiências anteriores também é apontada por Borg (2009b) ao defender que os programas de formação docente investiguem a cognição prévia do aluno-professor. Tais experiências podem moldar as crenças do professor sobre o que é ensinar e aprender línguas.

Tendo em vista a relevância dos estudos sobre cognição de professores para entendermos as decisões e o fazer docente, apresentamos, no quadro a seguir, a proposta de Borg (2009, p.3) com relação à natureza da cognição do professor e a sua relação com a prática:

Quadro 1. Características da cognição do professor

- pode ser fortemente influenciada pelas experiências de aprendizagem dos professores;
- influencia o que e como professores aprendem durante a formação docente;
- funciona como filtro por meio do qual professores interpretam novas informações e experiências;
- pode exercer mais efeito do que a formação, influenciando o que os professores fazem na sala de aula;
- pode ser enraizada e resistente a mudanças;
- pode exercer influência duradoura nas práticas instrucionais dos professores;
- nem sempre é refletida no que os professores fazem em sala de aula;
- interage bidirecionalmente com a experiência (isto é, crenças influenciam práticas, mas práticas também podem levar a mudanças nas crenças).

Fonte: Borg, 2009, p. 3¹⁴

¹³No original: (...) *how and why teachers do what they do.*

¹⁴No original: *Teachers' cognitions can be powerfully influenced by their own experiences as learners; these cognitions influence what and how teachers learn during teacher education; they act as a filter through which teachers interpret new information and experience; they may outweigh the effects of teacher education in influencing what teachers do in the classroom; they can be deep-rooted and resistant to change; they can exert a*

Ao definir as características da cognição do professor de línguas, Borg a descreve como prática, tácita, pessoal, sistemática e dinâmica. Além disso, a cognição do professor é fortemente afetada pelo contexto. Para o autor, o que os professores fazem é influenciado por uma gama de cognições pré-ativas, interativas e pós-ativas¹⁵ que eles têm. Portanto, o ensino de línguas pode ser visto como um processo que é definido por interações dinâmicas entre cognição, contexto e experiência. Vieira-Abrahão (2010, p. 116), em sua resenha sobre os estudos de Borg, ressalta que a relação entre cognição e práticas não é linear, uma vez que *cognição e ação podem não ser coincidentes em virtude da influência de fatores contextuais, e não é unidirecional porque as cognições são também formadas a partir do que ocorre nas práticas de sala de aula.*

Borg (2006) discute o impacto do contexto nas cognições e práticas dos professores de língua, salientando que os professores iniciantes são os que mais sentem a influência do contexto, pois os ideais sobre ensino de língua, muitas vezes, precisam ser deixados de lado para que eles consigam enfrentar a realidade social e instrucional. Dessa forma, as mudanças em suas visões de ensino e suas maneiras de lidar com a realidade podem ser alteradas temporariamente ou permanentemente.

O autor chama a atenção para o fato de os aspectos contextuais interagirem com a CPL de duas maneiras: eles podem mudar as cognições ou as práticas podem ser alteradas sem que as cognições sejam modificadas. Porém, essa última pode gerar incongruência entre o dizer e o fazer do professor. Borg critica visões superficiais que interpretam tais incongruências como inconsistência por parte do professor. Para ele, é preciso atentar à dimensão contextual do ensino, buscando compreender como cognição, contexto e prática influenciam-se. Barcelos (2006) também ressalta que os estudos sobre crenças têm apresentado maior interesse e preocupação com a questão do contexto de atuação. Desse modo, faz-se necessário buscar compreender qual a relação estabelecida entre contexto, crenças e ações, pois, conforme adverte a autora: *nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, daí pode surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz* (p. 27).

persistent long-term influence on teachers' instructional practices; they are, at the same time, not always reflected in what teachers do in the classroom; they interact bi-directionally with experience (i.e. beliefs influence practices but practices can also lead to changes in beliefs).

¹⁵Essas cognições podem já existir previamente, podem ser formadas durante ou após a prática docente em determinados contextos. É nesse sentido que a interação cognição, contexto e experiência não é linear.

Em virtude da influência que o contexto de ensino-aprendizagem pode exercer na cognição e na prática do professor, os autores supracitados argumentam que é de suma importância investigar o contexto de atuação docente. Barnard e Burns (2012) também ressaltam que o complexo processo de ensino-aprendizagem só pode ser melhor compreendido por meio do estudo do que os professores fazem e em que eles acreditam em seus contextos específicos de atuação. Similarmente, Borg (2009b, p. 165) destaca que *o que os professores fazem não pode ser satisfatoriamente compreendido com referência exclusiva ao que eles pensam, sabem e em que acreditam; o entendimento do contexto em que trabalham e do impacto desse na prática docente também é necessário*¹⁶.

Barnard e Burns (2012) ponderam que pesquisas na área de cognição de professores nos auxiliam a compreender as mudanças e os objetivos do ensino-aprendizagem de línguas. Assim, eles afirmam que é de extrema relevância investigar o que o professor sabe e em que acredita sobre temas centrais como: o papel da gramática no ensino-aprendizagem de línguas; qual o sentido do termo “gramática”; quais são as maneiras mais apropriadas de ensinar as habilidades linguísticas; qual o papel do uso da primeira língua; como são elaboradas e embasadas as avaliações, entre outros. Dessa forma, pesquisas sobre CPL com relação a determinados assuntos visam a contribuir para melhor compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em mente, passamos a refletir sobre o tema da gramática no campo da cognição de professores.

1.1.3 Cognição de professores sobre o ensino de gramática

De acordo com Borg (2009), os estudos em cognição de professores de L2/LE revelaram que dentre os principais desafios enfrentados por profissionais dessa área, destaca-se o ensino-aprendizagem de gramática. Nesse âmbito, as pesquisas buscam refletir sobre como os professores ensinam gramática e o que influencia suas decisões instrucionais. Borg (1999b) aponta que apesar do vasto número de investigações envolvendo gramática, ainda não há consenso entre os estudiosos sobre qual a melhor maneira de ensiná-la. Para o autor, ensinar gramática é um processo multifacetado de tomada de decisões. A primeira escolha do docente é com relação ao próprio ensino de gramática, se há instrução formal ou não. Ele também pondera sobre quais aspectos linguísticos estarão em foco; como deve planejar e

¹⁶No original: *What teachers do cannot be satisfactory understood with exclusive reference to what they think, know, and believe; an understanding of the context they work in and of the impact of this on their teaching is also necessary.*

organizar tal instrução; se haverá o uso de metalinguagem, entre outros. Percebemos que devido ao caráter complexo do ensino-aprendizagem desse conceito, cabe ao professor decidir sobre sua abordagem instrucional e este o fará pautado em sua cognição, que por sua vez, pode ser influenciada por diversos fatores.

Para Borg (1999b, p. 26), a cognição do professor de línguas acerca do ensino de gramática pode ser formada com base em três elementos principais: experiência de aprendizagem, formação docente e experiência de ensino. O autor defende que é por meio da investigação da cognição que podemos *ter acesso a essas motivações escondidas que embasam as escolhas instrucionais dos professores*¹⁷.

Borg e Burns (2008) asseveram que há interesse considerável nas investigações de cognição de professores com relação à gramática. Muitos estudos revelam uma possível falta de congruência a respeito do que seja uma boa prática gramatical, o que pode levar os professores a tomar decisões com base em suas próprias teorias. Pesquisas mostram que essas teorias são formadas por meio da experiência e pautadas na compreensão dos professores sobre seus contextos de atuação. Assim, os autores ressaltam a complexidade das decisões instrucionais que podem ser baseadas na interação de fatores internos e externos à sala de aula, uma vez que as escolhas feitas por professores podem ser impulsionadas por diversos elementos, tais como psicológicos, instrucionais, institucionais e sociais. Portanto, pautados em Johnson (1999) e Freeman (2002), Borg e Burns defendem a importância de considerarmos tais fatores para que possamos compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Retomando a cognição acerca do ensino de gramática, Borg e Burns afirmam que a falta de consenso nessa área pode resultar na compreensão pessoal e individual de cada professor sobre esse processo que, somada aos fatores internos e externos à sala de aula, vão definir como o professor vai abordar o ensino integrado de gramática, ou seja, como relacionar o estudo da forma ao significado, à comunicação. É importante ressaltar que a discussão sobre gramática apresentada pelos autores é orientada pela proposta de Ellis (2006), que sugere três maneiras de integrar forma e sentido. A primeira é a chamada foco em formas, na qual a gramática é isolada do conteúdo da aula. A segunda trata do foco planejado na forma, no qual o aluno é requisitado a trabalhar com alguma estrutura gramatical pré-determinada com o objetivo de realizar uma atividade. Já a terceira opção refere-se ao foco na forma incidental que envolve o foco não planejado na forma no contexto comunicativo.

¹⁷No original: (...) *it is only by studying teacher cognition that we can gain access to these often hidden motivations for teachers' instructional decisions.*

Borg e Burns (2008) apontam que há muitas opções disponíveis de como integrar gramática e comunicação. No entanto, segundo Ellis (2006), embora haja consenso acerca da necessidade da integração entre forma e comunicação, não há um acordo sobre qual o grau de integração desejável para um ensino de línguas eficaz. Motivados por essa possível falta de consonância entre os teóricos da área, os pesquisadores analisaram a cognição de 176 professores de 18 países sobre a integração do ensino de gramática com a comunicação. Para tanto, questionários do tipo *likert scale* e também questões semiestruturadas foram utilizadas. Porém, a prática docente não foi observada, uma vez que o intuito era identificar a cognição dos professores acerca da integração da gramática e analisar como eles relatavam essa possível integração. O objetivo dos pesquisadores é fornecer oportunidades de comparação entre as teorias formais (advindas da literatura em aquisição de segunda língua) e teorias práticas (conforme as definições dos participantes do estudo).

Os autores observaram que a maioria dos participantes (99%) trabalhava com a gramática integrada de alguma forma, uma vez que acreditavam que a mesma não deveria ser ensinada isoladamente. As maneiras de integração foram diversas, sendo categorizadas pelos autores como contextuais e temporais. Na primeira, a gramática é trabalhada a partir de textos, que têm o propósito de apresentar os elementos linguísticos, além de atividades comunicativas nas quais a gramática é focada. Na abordagem temporal, por sua vez, a gramática pode preceder, ocorrer durante ou após o foco em outra habilidade.

É importante salientar que as respostas dos participantes sobre a integração forma e comunicação em sua prática docente foram pautadas na prática pedagógica e na experiência de sala de aula desses professores e não em teorias; não houve menção ao conceito foco na forma, por exemplo. Os autores nos lembram que a maioria deles (39,7%) possuía título de Mestre ou pós-graduação (12,6%), o que levaria a crer que esses participantes poderiam embasar suas respostas em teorias. Borg e Burns (2008) concluem que os resultados do estudo sugerem que a teoria não apresenta uma função dominante e direta na concepção do professor. Dessa maneira, é desejável que pesquisadores da linha de aquisição de segunda língua (SLA – *Second Language Acquisition*) e estudiosos de cognição de professores trabalhem colaborativamente. A união de ambas as áreas representa um passo fundamental no desenvolvimento de pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Conforme defendido por Borg (1999b), os estudos sobre cognição podem contribuir para que o professor reflita sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, fornecendo dados sobre o pensamento, o conhecimento e as crenças desses profissionais com relação a determinados assuntos e como a cognição relaciona-se com a prática docente:

Pesquisas sobre cognição de professores ampliam nossa compreensão atual sobre instrução formal ao elucidar não somente o que os professores fazem, mas também ao possibilitar o entendimento das bases cognitivas para essas práticas. Tais dados podem desempenhar papel central na formação docente em L2 e em iniciativas de desenvolvimento que estimulem professores a refletir e, portanto, a melhorar a qualidade de suas próprias práticas de ensino de gramática¹⁸. (BORG, 1999b, p. 28 – 29)

Farrell e Bennis (2013) ponderam que o propósito dos estudos que envolvem as crenças dos professores e a prática docente não é a busca pela melhor prática, mas a compreensão sobre o que os professores fazem em sala de aula para que eles próprios compreendam suas crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas e possam refletir se estas estão em consonância com seu fazer docente.

Percebemos que investigações sobre a cognição de professores de línguas têm contribuído para que estudiosos da área compreendam o pensamento, o saber e as crenças dos professores com relação a um aspecto específico, como o ensino-aprendizagem de gramática. Em consonância com as afirmações de Borg (1999b), julgamos que essas investigações podem contribuir para maior compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como para que professores reflitam sobre sua própria prática, visando a torná-la mais coerente com sua cognição e, sobretudo, mais significativa.

Tendo refletido sobre a relevância dos estudos sobre cognição de professores de línguas, especificamente com relação ao ensino de gramática, passamos a apresentar e discutir estudos na área de ensino-aprendizagem de gramática, reconhecendo a centralidade desse tema neste trabalho.

1.2 Panorama das mudanças ocorridas com relação ao papel da gramática

O ensino-aprendizagem de gramática em L2/LE tem sido palco de muitas discussões e investigações, visto que, conforme afirmam Nassaji e Fotos (2011), não há nada mais controverso na área de ensino de línguas como o papel da gramática. Pesquisadores divergem

¹⁸No original: *Teacher cognition research extends our current understandings of formal instruction by shedding light not only on what teachers do, but also by providing insight into the cognitive bases of these practices. Such data can play a central role in L2 teacher education and development initiatives which stimulate teachers to reflect on and hence to improve the quality of their own grammar teaching practices.*

na escolha de focar ou não a forma, ou seja, se a gramática deve ser ensinada ou não. Assim, para que possamos compreender essa questão, faz-se necessário retomar as principais mudanças ocorridas nessa área, pois de acordo com Nassaji e Fotos, pautados em Stern (1992), a posição que assumimos com relação ao papel da gramática pode ser influenciada pela história dos métodos de ensino.

Tais mudanças podem ser atribuídas aos desenvolvimentos teóricos e empíricos na área e, segundo Nassaji e Fotos (*op. cit.*), elas podem ser visualizadas em três abordagens instrucionais gerais. A primeira refere-se aos métodos que adotavam foco exclusivo na gramática, tais como o método da gramática e tradução e o áudio-lingual. Na sequência, observamos o ensino cujo foco é a comunicação, no qual o aluno é exposto ao uso significativo na língua, podendo a gramática ocupar um lugar periférico. Mais recentemente, conforme discutiremos neste capítulo, opções instrucionais com foco na gramática e no sentido têm recebido mais atenção.

Sabemos que a história dos métodos e abordagens no ensino-aprendizagem de línguas não está dividida em três fases, conforme apresentaremos neste trabalho. Estamos cientes do percurso histórico de cada método e abordagem, relacionado aos paradigmas linguísticos vigentes na época. No entanto, por não ser objetivo deste estudo apresentar e discutir esse panorama, limitamo-nos a discutir o papel da gramática em três fases abrangentes: (1) nas abordagens tradicionais e estruturais (método da gramática e tradução e método áudio-lingual), (2) na abordagem comunicativa e (3) nas propostas contemporâneas de foco na forma. Salientamos também que esses foram os métodos e abordagens observados em nossa coleta de dados, cuja análise será feita no Capítulo 3. Além disso, observamos que esses três momentos, com foco ou não na gramática, correspondem às três fases propostas por Batstone (1994), com as quais concordamos: ensino de gramática como produto, ensino de gramática como processo, ensino de gramática como habilidade.

Vale destacar que os métodos de ensino estão associados ao conceito de língua de cada época, conforme apontado por Leffa (2012, p. 392): *A proposta de um método depende da percepção que o proponente tem de língua*. Larsen-Freeman (2003) argumenta que a definição de língua do professor está relacionada às crenças dele sobre ensino-aprendizagem dessa língua, norteadas por suas escolhas pedagógicas. A autora pondera que não há uma única relação entre a definição de língua e as teorias de ensino-aprendizagem. No entanto, algumas dessas teorias “se encaixam” em determinadas visões de língua, como por exemplo o método áudio-lingual. Richards e Rodgers (2001) nos lembram que devido à sua formação estrutural, Charles Fries – um dos precursores dessa metodologia – aplicou os princípios da linguística

estrutural ao ensino de línguas. Para o autor, a gramática era o ponto de partida do ensino e a língua deveria ser ensinada por meio da atenção sistemática à pronúncia e prática intensa de exercícios estruturais para a prática de padrões linguísticos. No quadro a seguir, apresentamos um resumo das principais características de cada método ou abordagem, bem como a visão de língua que embasa cada um deles:

Quadro 2. Resumo das principais características das abordagens e métodos de ensino

	Abordagem Tradicional	Abordagem Estrutural	Abordagem Comunicativa
Método	Gramática e Tradução	Áudio-lingual	Vários métodos (sem rótulo específico)
Concepção de língua	Língua é um conjunto de regras. A linguagem literária é superior.	Língua é fala; é um conjunto de padrões linguísticos. Cada língua possui seu próprio sistema que é composto por níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos.	Língua é comunicação. Valorização da competência comunicativa. Importância da forma e função.
Proposta para o ensino-aprendizagem de línguas	Ensino focado na gramática por meio da tradução de textos literários. A leitura e escrita são enfatizadas. Exercícios de memorização	Aprender uma língua é adquirir novos hábitos (teoria behaviorista). Ensino focado na habilidade oral por meio de exercícios de repetição e memorização. O intuito é a automatização do uso da língua pelo aprendiz.	Aprender uma língua é adquirir competência comunicativa (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica). As quatro habilidades (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva) são estimuladas. Ao interagir, há a negociação de sentido.

Fonte: Elaborado com base em Leffa (1988) e Larsen-Freeman e Anderson (2011)

O panorama do surgimento de cada método, bem como vantagens e limitações de cada um deles, serão detalhados nos próximos subitens deste capítulo.

Antes de focarmos o papel da gramática nesses três momentos sugeridos por Nassaji e Fotos (2011), cabe uma ressalva acerca da nomenclatura nessa área, mais especificamente com relação aos termos *método*, *metodologia* e *abordagem*. Estamos cientes da complexidade que envolve a questão terminológica e não é foco deste trabalho discutir qual a mais apropriada. No entanto, julgamos pertinente uma breve explanação sobre esses conceitos.

1.2.1 O conceito de método e abordagem

Uma das definições de *abordagem* mais disseminadas nacionalmente na área de linguística aplicada, com a qual assentimos e, por isso, reproduzimos neste estudo, é a de Almeida Filho (2005, p. 13):

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

Segundo o autor, é preciso considerar dois tipos de abordagens no processo de ensino-aprendizagem de uma língua: a de aprender e a de ensinar. A primeira está relacionada com as maneiras de estudar do aprendiz e como ele se prepara para o uso da língua em situações reais de comunicação. Já a abordagem de ensinar é descrita pelo autor como as opções disponíveis ao professor, que vão guiar suas decisões e ações acerca da *operação global de ensinar uma língua estrangeira*¹⁹ (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13).

Concordamos com a concepção de abordagem de Almeida Filho, uma vez que a atuação do professor é influenciada pelo seu conceito de abordagem (explícito ou implícito) que será materializado em sua prática docente, por meio do planejamento das aulas, elaboração e seleção de atividades, avaliação, entre outros.

Segundo o autor, o conceito de abordagem é distinto de método e metodologia, devido à abrangência do construto “abordagem”, mas os três estão relacionados. Para Almeida Filho (2007, p. 63), a metodologia refere-se a *um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L e que são explicáveis por um feixe de pressupostos*. Já os métodos estão associados *as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com*

¹⁹Almeida Filho (2005, p. 13) destaca nesse modelo: *o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes*.

seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 35). Assim, compreendemos que a abordagem remete à filosofia de trabalho, conforme proposto pelo autor, ao caráter abstrato, sendo materializada na metodologia ou método. Esse último é entendido como modelos de ensino-aprendizagem de línguas que refletem os pressupostos da abordagem vigente.

Estamos cientes de que alguns autores sobrepõem o conceito de método ao de abordagem, como defendido por Richards e Rogers (2001). Para os autores, método e abordagem estão teoricamente relacionados e são influenciados pelo planejamento e colocados em prática por meio dos procedimentos. Outros estudiosos optam pelo uso do termo método, salientando seu caráter inclusivo, conforme sugerido por Prabhu (1990, p. 162): *Eu uso o termo inclusivamente, para me referir tanto a um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula quanto à teoria, crença ou conceito plausível que informa aquelas atividades*²⁰.

No entanto, neste trabalho, seguiremos a proposta de Almeida Filho (2005, 2007) por julgarmos que os conceitos metodologia e método estão relacionados à abordagem. Ainda assim, em determinados momentos deste estudo, os termos serão usados conforme propostos no original, seguindo a denominação de seus criadores. Novamente, esclarecemos que os três momentos apresentados a seguir estão embasados em Nassaji e Fotos (2011) e manteremos a nomenclatura adotada pelos autores.

Passamos a discutir os métodos em que a gramática exerce papel central, sendo esses a Gramática e Tradução e o Áudio-lingual.

1.2.2. Métodos com foco exclusivo na gramática

Os métodos tradicionais de ensino de línguas que enfatizavam a aprendizagem da gramática foram, principalmente, o Método Gramática e Tradução e o Método Áudio-lingual. A semelhança encontrada nesses métodos era o princípio de que saber uma L2 ou LE era ter conhecimento da estrutura dessa língua.

²⁰ No original: *I use the term inclusively, to refer both to a set of activities to be carried out in the classroom and to the theory, belief, or plausible concept that informs those activities.*

1.2.2.1 Método da gramática e tradução

De acordo com Celce-Murcia (2001), durante muito tempo, aprender uma língua foi tido como sinônimo de aprender a gramática dessa língua. Por conseguinte, muitos cursos e materiais foram desenvolvidos a partir de conteúdos gramaticais. Rutherford (1987) também ressalta que um dos motivos do predomínio da gramática foi a importância atribuída ao conhecimento gramatical na Filosofia (ramo da Teologia), Medicina e Direito no período da Idade Média. O autor afirma que o objetivo do ensino de línguas nessa época era o desenvolvimento da retórica e nos lembra que muitas disciplinas eram divididas em pares, tais como Psicolinguística e Psicolinguística Aplicada. No entanto, o estudo da gramática não continha a outra parte, a “aplicada”.

Como muitos estudiosos apontam, lembramos que aprender línguas nesse período estava relacionado a aprender latim, e saber essa língua era equacionado a saber sua gramática. Rutherford (1987) chama a atenção para a superioridade do latim e o movimento da “gramática universal” que surgiu com base nos estudos gerativistas, transformando a gramática do latim como modelo para a aprendizagem da gramática de qualquer outra língua.

Foi nesse contexto que o Método Gramática e Tradução começou a ser praticado, pautando-se no pressuposto de que era preciso traduzir a língua já conhecida, isto é, a primeira língua, para a língua a ser aprendida. Dessa forma, *com a ascendência da gramática e tradução no século XVIII surgiram as primeiras descrições de línguas expressivas para os aprendizes, ou as primeiras ‘gramáticas pedagógicas’*²¹ (RUTHERFORD, 1987, p. 29).

Larsen-Freeman e Anderson (2011) destacam que esse método também foi conhecido como Método Clássico, tendo sido aplicado para o ensino de grego e latim. O objetivo desse modelo era incentivar os alunos a apreciarem a literatura daquela língua, uma vez que os textos traduzidos eram de cunho literário. Além disso, acreditava-se que ao estudar a gramática da língua estrangeira, os alunos também apresentariam melhoras em sua primeira língua. A autora afirma que os alunos poderiam não usar de fato a língua-alvo, mas havia o pressuposto de que aprender uma língua estrangeira era benéfico, pois contribuía para seu desenvolvimento intelectual.

²¹No original: *And with the ascendancy of grammar-translation in the eighteenth century came the first language descriptions expressly for language learners, or the first ‘pedagogical grammars’.*

Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011)²², as principais técnicas utilizadas nesse método eram a tradução de trechos literários, memorizações, exercícios de preencher as lacunas e apresentação de regras gramaticais de maneira dedutiva. Vale lembrar que a comunicação não estava em foco e o professor era visto como autoridade na sala de aula, cabendo a ele corrigir os erros dos aprendizes, havendo pouca interação aluno-aluno.

Como podemos perceber, no método tradicional, o papel da gramática era fundamental para o ensino de línguas, pois acreditava-se que saber uma língua era saber a gramática. Nos dias atuais, pesquisas apontam a lacuna desse método com relação à comunicação, destacando que saber gramática é apenas um dos componentes de saber uma língua.

De acordo com Brown (2000, p. 16), apesar das críticas, o Método Gramática e Tradução ainda é popular por exigir poucos conhecimentos especializados por parte do professor. O autor acrescenta que provas que testam conhecimentos gramaticais e tradução são fáceis de ser elaboradas e corrigidas. Richards e Rogers (2001) também chamam atenção para o fato desse método não exigir muito preparo do professor, uma vez que praticamente não é preciso saber falar a língua-alvo. Para os autores, muitos dos textos contemporâneos na área de ensino-aprendizagem envolvem os princípios desse método. Isso se deve ao fato desses textos serem produzidos por pessoas da área de literatura e não da área de ensino-aprendizagem de línguas ou Linguística Aplicada. No entanto, não encontramos defensores desse método ou teorias e estudos que o justificam, conforme ressaltam os autores:

Consequentemente, embora seja verdade dizer que o Método da Gramática e Tradução ainda seja praticado, não há defensores. É um método para o qual não há teoria. Não há literatura que ofereça uma racionalidade ou justificativa para ele ou que tente relacioná-lo aos problemas em linguística, psicologia ou teoria educacional (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 7).²³

Embora os autores tenham feito essas constatações em 2000 e 2001 (sendo que a primeira edição das obras foi 1980 e 1986 respectivamente), ponderamos que essa afirmação ainda é válida nos dias atuais. Julgamos que, em muitos contextos de ensino-aprendizagem de inglês, o método da gramática e tradução seja adotado não por falta de competência

²²O livro “Techniques & Principles in Language Teaching”, de Diane Larsen-Freeman e Marti Anderson, apresenta a descrição detalhada dos métodos e abordagens discutidos neste trabalho. Como esse não é o foco deste estudo, limitamo-nos a apresentar resumidamente os princípios e técnicas mais relevantes de cada modelo.

²³No original: *Consequently, though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory.*

linguística do professor ou pela facilidade de sua aplicação, mas por se tratar de uma tradição marcante nesse cenário, conforme observamos na afirmação de 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.

Muitas gerações estudaram inglês na escola regular (pública e privada) por meio desse método, servindo de base para o fraco argumento de que “é assim que tem sido feito por muito tempo”. Dessa forma, certos professores se acomodam com essa situação e não percebem maneiras de mudar essa realidade. Alguns por realmente não conhecerem outras maneiras de ensinar gramática, por não terem acesso a estudos contemporâneos sobre esse tema durante a formação docente e outros, por simplesmente serem condescendentes com a situação, seguindo a tradição de ensinar gramática por meio de tradução (LEFFA, 1988; MARGONARI, 2004; SILVEIRA, 2004; ALMEIDA-FILHO, 2007; SOUZA, 2007²⁴) e outros pela falta de material didático.

Passamos agora a discutir os métodos que surgiram em resposta à gramática e tradução, especialmente o método áudio-lingual devido à sua expressividade na área de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo no contexto brasileiro.

1.2.2.2 Método Áudio-lingual

No final do século XIX e começo do século XX, o objetivo de aprender uma língua estrangeira era a comunicação, o uso dessa língua. Como o Método da Gramática e Tradução não apresentava foco na habilidade oral, outros métodos foram propostos para suprir essa necessidade: o método direto e o áudio-lingual. De acordo com Nassaji e Fotos (2011), nesse período, o estruturalismo ganhava força e o foco deixou de ser o estudo da gramática e passou a ser as partes da fala, com destaque para a descrição dos aspectos fonológicos e estruturais.

Com a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de saber falar uma língua estrangeira tornou-se ainda mais evidente. Além de mudanças sociais, os estudos na área de psicologia comportamental (behaviorismo) também contribuíram para o desenvolvimento dos métodos direto e áudio-lingual. O método direto representava uma oposição ao anterior, pois tradução

²⁴ Conferir Assis-Peterson e Silva (2011) sobre a situação em que os alunos conseguem aprender por meio do método tradicional e a professora não concorda com os pressupostos dessa abordagem de ensino.

não era permitida, de forma que a aula era conduzida somente na língua-alvo, focando a habilidade oral. Não descartamos a importância desse método no panorama de ensino-aprendizagem de línguas. Porém, por não ser de grande representatividade para o escopo deste trabalho, passaremos a discutir o Método Áudio-lingual.

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Richards e Rogers (2001), Charles Fries (1945), da Universidade de Michigan, foi um dos pioneiros na difusão do áudio-lingual, seguindo os princípios do estruturalismo para desenvolver esse método, que também já foi reconhecido como o Método de Michigan. Posteriormente, além dos preceitos das teorias linguísticas, houve também a influência da psicologia, com o behaviorismo de Skinner (1957), pois acreditava-se que para aprender os padrões da língua era preciso condicionar os alunos a responder corretamente aos estímulos, tentando ajudá-los a superar os hábitos da primeira língua e a formar novos hábitos.

Richards e Rogers (2001) resumem que o Método Áudio-lingual foi resultado das teorias de aprendizagem da psicologia da época de 1950, da linguística estrutural, da análise contrastiva e dos princípios linguísticos da abordagem áudio-oral, a qual adotava o lema “a prática leva à perfeição”. Os autores salientam que esse método transformou o ensino de língua em ciência, que antes era tido como arte, o que permitiria aos alunos aprender uma língua estrangeira de forma mais eficaz. Embora esse método tenha entrado em declínio no final da década de 60, muitos materiais e princípios áudio-linguais continuam sendo usados até os dias atuais.

Conforme mencionado anteriormente, o método áudio-lingual está enraizado na teoria linguística do estruturalismo, cujo desenvolvimento ocorreu em resposta à gramática tradicional. Essa abordagem relacionava o estudo da língua à filosofia e ao pensamento lógico, já que a gramática era vista como uma ramificação da lógica. No entanto, para o estruturalismo, a língua era vista como sistema, segundo a discussão apresentada por Richards e Rogers (2001, p. 55):

A língua era vista como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de sentido, os elementos sendo fonemas, morfemas, palavras, estruturas, e tipos de sentenças. O termo estrutural referia-se a essas características: (a) Elementos em uma língua eram vistos como produzidos linearmente em uma maneira governada (estruturada) por regras; (b) Amostras de língua poderiam ser exaustivamente descritas em qualquer nível estrutural de descrição (fonético, fonêmico, morfológico, etc); (c) Níveis linguísticos eram vistos como sistemas dentro de sistemas – isto é, estruturados em forma de pirâmide; sistemas fonêmicos levavam a sistemas

morfológicos, e esses, por sua vez, levavam a sistemas de nível superior das frases, orações e sentenças.²⁵

Tendo em vista que o objetivo de aprender uma língua por meio desse método era aprender a falar essa língua, apresentamos algumas das principais técnicas e procedimentos utilizados com base em Brown (2000, p. 74-75) e Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 42 - 43):

- O material a ser aprendido é apresentado em forma de diálogo;
- Uso exclusivo da língua-alvo, já que a primeira língua pode interferir na aprendizagem da L2;
- Uso de mímicas e associações entre som e figuras;
- Estruturas são organizadas de acordo com análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez;
- Padrões estruturais são ensinados e praticados por meio de exercícios estruturais;
- Há pouca explicação gramatical, pois a gramática é ensinada de forma indutiva²⁶;
- O professor é o modelo e deve ser imitado pelos alunos;
- Vocabulário é limitado e aprendido em contexto (no diálogo), há pouco (ou quase não há) uso de material autêntico;
- Os alunos são expostos a amostras de linguagem;
- Muita atenção e importância são dadas à pronúncia;
- Respostas corretas recebem reforço positivo, para que os alunos desenvolvam hábitos corretos;
- Os erros devem ser evitados.

²⁵ No original: Language was viewed as a system of structurally related elements for the encoding of meaning, the elements being phonemes, morphemes, words, structures, and sentence types. The term structural referred to these characteristics: (a) Elements in a language were thought of as being linearly produced in a rule-governed (structured) way; (b) Language samples could be exhaustively described at any structural level of description (phonetic, phonemic, morphological, etc); (c) Linguistic levels were thought of as systems within systems – that is, as being pyramidally structured; phonemic systems led to morphemic systems, and these in turn led to the higher-level systems of phrases, clauses, and sentences.

²⁶ Nesse método, o ensino indutivo é incentivado pois acredita-se que não se deve ensinar sobre a língua. No entanto, vale uma ressalva sobre essa prática. Indutivo nesse contexto não significa guiar os alunos para a descoberta de regras, como sugerido no ensino de gramática como habilidade. Leffa (2008, p. 13) nos lembra que: *A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas. A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua.*

Conforme apontado por alguns autores, o Método Áudio-lingual foi amplamente usado nos Estados Unidos e em outros países, teve sucesso considerável e ainda podemos encontrar suas adaptações em metodologias contemporâneas. Para Brown (2000), um dos motivos do êxito desse método deve-se ao fato dele estar embasado em teorias linguísticas e psicológicas (estruturalismo e behaviorismo) respeitáveis da época. Porém, algumas descobertas na área de ensino-aprendizagem de línguas enfraqueceram esse método, como o fato de que aquisição de linguagem não é sinônimo de formação de hábito, de que os erros dos alunos não precisam ser evitados, pois nos mostram as tentativas e as hipóteses que eles estão construindo sobre a língua, e de que a linguística estrutural não representava tudo o que era preciso saber sobre línguas.

De acordo com Nassaji e Fotos (2011), métodos e abordagens que focavam o ensino de gramática como um conjunto de regras e estruturas não tiveram êxito no desenvolvimento da comunicação dos aprendizes, ou seja, os alunos tinham conhecimento sobre a língua, mas não sabiam utilizá-la em situações reais de comunicação. Batstone (1994) denomina esses métodos tradicionais e estruturais com foco na gramática como *ensino de gramática como produto*. Nesse modelo, o foco está na forma, de maneira que o aluno tenha primeiro contato com a estrutura e, depois, com o sentido, deixando a comunicação para segundo plano. Assim, as limitações desse tipo de ensino referem-se ao foco exclusivo na forma, não avançando essa fase do ensino como produto.

Batstone pondera que o ensino como produto pode contribuir para que os aprendizes foquem em aspectos específicos da língua, além de apontar uma estrutura clara dos elementos linguísticos a serem trabalhados, o que pode motivar os alunos. No entanto, esse modelo não oferece oportunidades explícitas para que os aprendizes acessem esse conhecimento da língua de maneira automática. Assim, *o ensino como produto exerce pouco efeito no uso espontâneo da língua*²⁷ (BATSTONE, 1994, p. 73).

Julgamos que esses métodos com ênfase na gramática podem auxiliar o aprendiz no conhecimento sobre a língua, mas não oferecem possibilidades para o uso real, o que seria potencializado no ensino como processo proposto por Batstone, conforme será discutido no item 1.2.5. Embora as limitações desses métodos sejam conhecidas, eles ainda encontram-se vigentes em muitas escolas regulares (Método da Gramática e Tradução) e escolas de idiomas (Método Áudio-lingual), e ambos foram observados na coleta de dados deste trabalho.

²⁷ No original: (...) *product teaching has little effect on spontaneous language use.*

Passamos, assim, a discutir acerca da segunda fase (seguindo a divisão proposta por Nassaji e Fotos, 2011) de ensino-aprendizagem de gramática que se insere na abordagem comunicativa.

1.2.3 Abordagens com foco na comunicação

Neste item, apresentaremos as abordagens cujo foco incide na comunicação, especialmente a Abordagem Comunicativa (AC). Nosso intuito é discutir as origens da AC, retomando o conceito de competência comunicativa, bem como refletir sobre os princípios e premissas dessa abordagem.

Nassaji e Fotos (2011) ressaltam que as limitações da abordagem estrutural, além do reconhecimento de que saber uma língua é mais do que saber sua gramática, impulsionaram mudanças de um foco exclusivo na gramática, para o foco no sentido e no uso em contextos comunicativos, o que culminou no desenvolvimento da abordagem comunicativa. Novamente, ressaltamos que é preciso considerar a visão de língua em cada uma dessas abordagens. Na AC, o conceito de língua não está associado ao domínio de estruturas linguísticas, mas à interação, à negociação de sentido (CANALE, 1983) ao uso da língua para comunicação, conforme discutiremos a seguir.

1.2.3.1 Competência comunicativa

Um dos precursores dessa competência foi o pesquisador Henry Widdowson. Em 1978, o autor definiu o objetivo da aprendizagem de uma língua como sendo a aquisição da habilidade comunicativa, ou seja, a habilidade de usar e interpretar sentidos na comunicação real, não apenas a aprendizagem de regras gramaticais e estruturas. Littlewood (1981) também destaca a importância das oportunidades de participação em situações comunicativas, tendo como foco primário o significado, de modo que o aprendiz não seja pressionado a considerar apenas a forma.

A importância do uso significativo da língua também é ressaltada por Canale (1983), que enfatiza a necessidade do aprendiz de uma segunda língua participar de interações que sejam comunicativas e expressivas. O foco no sentido e no significado também é salientado na definição de Almeida Filho (2005, p. 36): *métodos comunicativos têm em comum uma*

primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

Uma das teorias mais influentes nessa área foi a da competência comunicativa proposta por Hymes, 1972. Segundo o autor, competência é o termo mais geral das capacidades de uma pessoa. *Competência é dependente de ambos conhecimento (tácito) e (habilidade para) uso. Conhecimento é distinto, portanto, tanto da competência (como sua parte) quanto da possibilidade sistêmica (com a qual sua relação é uma questão empírica)*²⁸ (p. 282).

Hymes foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Ao cunhar o termo competência comunicativa, uniu as noções que eram opostas em Chomsky (1965): competência e desempenho. Widdowson (1989, p. 129) esclarece que, para Chomsky, *competência é o conhecimento de algo mais abstrato que a língua: é o conhecimento dos sistemas de regras, dos parâmetros ou princípios, configurações na mente para as quais a língua serve como evidência.*²⁹ Widdowson argumenta que, na visão de Chomsky, competência é conhecimento gramatical e não está relacionada à habilidade. Por outro lado, para Hymes, competência é a habilidade de usar a língua. Assim, o conhecimento gramatical é visto como recurso e não como *configuração abstrata cognitiva.*

Com o intuito de acrescentar a questão do léxico à discussão iniciada com a proposta de Hymes, Widdowson (1989) salienta que a competência comunicativa foi proposta em oposição ao conceito de competência gramatical, com o intuito de diminuir a ênfase na gramática e permitir que o léxico também fosse considerado. Para o autor, o estudo das línguas não deve ser centralizado no estudo da gramática pois, embora existam regras de uso, essas são inúteis quando o contexto e as condições para o uso não são compreendidos.

Julgamos pertinente a preocupação do autor, visto que o ensino de línguas não pode centralizar-se apenas no estudo das estruturas linguísticas. O léxico é um aspecto fundamental que também deve ser enfatizado. No entanto, acreditamos que a afirmação do autor de que a *gramática deve ser colocada em seu lugar*³⁰ pode ter contribuído para uma postura de quase abandono de qualquer foco na forma. Sabemos que a comunicação, a interação e a negociação de sentido devem ser enfatizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas que se julga

²⁸ No original: *Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use. Knowledge is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter).*

²⁹ No original: *For Chomsky, competence is the knowledge of something much more abstract than language: it is the knowledge of systems of rules, of parameters or principles, configurations in the mind for which language simply serves as evidence.*

³⁰ No original: *Grammar needs to be put in its place* (WIDDOWSON, 1989, p. 136)

comunicativo. Ao reconhecer que gramática não está apenas relacionada com a forma, mas também com o sentido e o uso, conforme assevera Larsen-Freeman (2001), percebemos que é possível focar na forma e na comunicação. Essa afirmação e as maneiras pelas quais essa combinação pode ocorrer serão discutidas no item 1.2.4 deste capítulo.

Essa asserção de Widdowson pode ter sido compreendida equivocadamente por alguns estudiosos, o que os levou a adotar postura mais radical e a abandonar qualquer foco na gramática, visando apenas à comunicação. Batstone (1994) discute que a tendência é que a aprendizagem ocorra do léxico para a gramática. Segundo ele, os alunos não aprendem gramática da noite para o dia, *eles mudam gradualmente de palavras para gramática*³¹. No entanto, o autor advoga a favor da integração do léxico e da gramática por meio da gramaticização (*grammaticization*). Nessa prática (que será detalhada no item 1.2.6.1.2), os alunos têm a possibilidade de fazer escolhas, ou seja, são responsáveis pela seleção dos elementos linguísticos. Além disso, eles estão envolvidos com negociação de sentido.

Retomando a discussão acerca da competência comunicativa, Savignon (1976, p. 5) aponta:

Competência comunicativa não é um método. É uma maneira de descrever o que um falante nativo sabe que permite que ele interaja eficazmente com outros falantes nativos. Esse tipo de interação é, por definição, espontânea, ou seja, não é ensaiada. Requer muito mais do que o conhecimento do código linguístico. O falante nativo sabe não apenas como dizer algo, mas o que dizer e quando dizer.³²

Observamos que a definição da autora é pautada na interação espontânea entre nativos, ou seja, na comunicação real. Ela salienta três aspectos fundamentais da competência comunicativa: como, o quê e quando dizer. Nesse sentido, é preciso atentar à forma (como), ao significado (o quê) e ao uso (quando), conforme também recomendado por Larsen-Freeman (2001).

Com o desenvolvimento da área de Linguística Aplicada e de pesquisas envolvendo o conceito da competência comunicativa, alguns modelos foram propostos, e talvez o mais conhecido e utilizado seja o de Canale e Swain (1980), ampliado por Canale em 1983. É importante ressaltar que o objetivo dos autores não foi a criação de um modelo, mas a apresentação de um arcabouço teórico voltado para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

³¹ No original: *Instead, they appear to shift gradually from words to grammar.* (p. 104)

³² *Communicative competence is not a method. It is a way of describing what it is a native speaker knows which enables him to interact effectively with other native speakers. This kind of interaction is, by definition, spontaneous, i.e. unrehearsed. It requires much more than a knowledge of the linguistic code. The native speaker knows not only how to say something but what to say and when to say it.*

Pautando-nos em Canale (1983) e Savignon (2001), procuramos organizar os conceitos das quatro competências mencionadas. A gramatical está relacionada ao domínio das formas linguísticas, das regras e estruturas da língua. A competência discursiva privilegia o cuidado com a coesão e coerência, de modo que o usuário precisa combinar forma e sentido para estruturar um texto falado ou escrito, adequado aos diferentes gêneros. Na competência sociolinguística, o foco está no uso apropriado da língua em diferentes contextos e envolvendo diversos aspectos, como o estilo ou o papel dos participantes, o propósito, as normas e convenções da interação. A competência estratégica é composta de estratégias verbais e não verbais que podem ser usadas quando há uma falha na comunicação, como o esquecimento de uma ideia ou aspecto linguístico, ou até mesmo por alguma falha em outras áreas da competência comunicativa

Julgamos que, para o escopo da competência comunicativa, a proposta de abranger as quatro competências que a compõem seja bastante pertinente. No entanto, cabe ressaltar que na perspectiva de gramática como habilidade defendida por Larsen-Freeman (2003), a gramática não é uma única competência (embora a autora não use essa terminologia), mas engloba todas as outras, uma vez que não está relacionada apenas às regras linguísticas, mas também ao sentido e ao uso, ou seja, quando (e quanto) a forma está apropriada a determinado contexto.

1.2.3.2 Abordagem Comunicativa

Tendo em vista os aspectos envolvidos no conceito de competência comunicativa, é preciso pensar acerca das características da abordagem comunicativa. Segundo Richards e Rodgers (2001), o objetivo dessa abordagem é o desenvolvimento da competência comunicativa; além disso, é preciso estimular o ensino das quatro habilidades (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva) e a relação entre língua e comunicação. Dessa forma, tem-se a visão de língua sob a perspectiva comunicativa:

1. Língua é um sistema para expressão de significado.
2. A principal função da língua é permitir interação e comunicação.
3. A estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos.
4. As unidades principais da língua não são apenas características gramaticais e estruturais, mas categorias de significado comunicativo e funcional como exemplificado no discurso.

(RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 161)³³

Tomando por base os estudos de Brown (2000) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), apresentamos os princípios fundamentais da abordagem comunicativa:

1. Utilização de material autêntico, para que os aprendizes estejam envolvidos com uso pragmático, funcional e significativo da língua.
2. Aulas conduzidas na língua-alvo, pois ela representa um meio para comunicação, não apenas objeto de estudo.
3. Ênfase no processo de comunicação e não apenas no domínio de formas linguísticas. Fluência e acuidade são vistos como complementares.
4. Os aprendizes devem ter oportunidades para expressar suas ideias, opiniões, e se engajar em comunicações autênticas.
5. Erros são tolerados e encarados com naturalidade, uma vez que fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua.
6. O professor é visto como facilitador.
7. Uso de jogos, músicas, *role-plays* para motivar os alunos. Trabalhos em pares ou grupos também são estimulados, de forma que os alunos interajam de maneira colaborativa e tenham oportunidade de negociarem significado.

Embora seja possível identificar princípios da Abordagem Comunicativa, não há uma série de técnicas e procedimentos a serem utilizados, como os disponíveis no método da gramática e tradução e no método áudio-lingual. Nassaji e Fotos (2011) afirmam que alguns modelos de implementação dessa abordagem foram propostos, sendo esses diferentes com relação à ênfase dada (ou permitida) ao foco na forma. Embasados em Howatt (1984), os autores descrevem as duas versões dessa abordagem: o comunicativo rígido (*strong*) e o comunicativo fraco (*weak*).

Para a versão mais rígida, a língua deve ser aprendida por meio da comunicação, com atividades com foco exclusivo no sentido. Modelos relacionados a essa versão são os nocionais-funcionais e o ensino baseado em tarefas (*task-based*), apesar de, nessa última proposta, autores incluírem o foco em estruturas linguísticas. Por outro lado, na variante fraca, os alunos aprendem a língua de maneira mais controlada, ou seja, há espaço para foco na

³³1. *Language is a system for the expression of meaning.* 2. *The primary function of language is to allow interaction and communication.* 3. *The structure of language reflects its functional and communicative uses.* 4. *The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.*

forma em contextos comunicativos. Dada a exclusão do papel da gramática na perspectiva do comunicativo rígido, essa prática pode ser associada ao que Batstone (1994) nomeou ensino de gramática como processo.

Entretanto, esse tipo de ensino pode apresentar falhas para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, que pode não atingir altos níveis de acuidade. Batstone afirma que o modelo de gramática como processo não prevê qual linguagem será utilizada pelo aprendiz. Assim, não há previsão do conteúdo gramatical a ser acessado, uma vez que o foco está na comunicação. Dessa maneira, é possível que o aluno internalize uma língua precária, já que estará exposto à língua dos colegas de classe sem um planejamento do conteúdo linguístico a ser desenvolvido, como ressalta o autor:

Com o surgimento da metodologia comunicativa no final dos anos 70, o papel da instrução gramatical na aprendizagem de segunda língua foi deixado de lado, e foi ainda sugerido que o ensino de gramática não era somente inútil como também poderia, na verdade, ser prejudicial. No entanto, pesquisas recentes³⁴ demonstram a necessidade de instrução formal para os aprendizes atingirem altos níveis de acuidade. Isso levou a um ressurgimento do ensino de gramática, e seu papel na aquisição de segunda língua tornou-se o foco da investigação atual. (BATSTONE, 1994, p. 126)³⁵

Conforme defendido pelo autor e demais estudiosos (SCHMITZ, 2007; NASSAJI e FOTOS, 2011), com o desenvolvimento da abordagem comunicativa, o papel da gramática foi diminuído e muitos professores passaram a evitar o ensino da mesma. No entanto, pesquisas contemporâneas ressaltam que é preciso focar na forma, pois a falta de atenção à gramática pode prejudicar a acuidade no uso do idioma, ou seja, o aprendiz pode ser capaz de se comunicar, mas pode não atingir níveis mais elevados de proficiência linguística. Não se trata, portanto, de abandonar, mas redimensionar a função da gramática, como nos lembra Almeida Filho (2007, p. 41): (...) *a gramática como a conhecemos e praticamos no dia-a-dia escolar das línguas precisa ter seu papel redimensionado, agora subordinado às necessidades de ou interesse pelo uso comunicativo da língua-alvo.*

Concordamos com a afirmação do autor, pois é preciso resgatar a função da gramática e rever maneiras apropriadas de ensiná-la. No entanto, em nossa compreensão, a gramática não deve ser subordinada ao uso comunicativo; ela deve interagir com a comunicação, uma

³⁴ Esclarecemos que “recentes” nesse trecho se refere a 1994.

³⁵ *With the rise of communicative methodology in the late 1970s, the role of Grammar instruction in second language learning was downplayed, and it was even suggested that teaching Grammar was not only unhelpful but might actually be detrimental. However, recent research has demonstrated the need for formal instruction for learners to attain high levels of accuracy. This has led to a resurgence of grammar teaching, and its role in second language acquisition has become the focus of much current investigation.*

vez que não se trata de atribuir papéis principais, mas reconhecer a importância de integrar comunicação e foco na forma. Segundo Nassaji e Fotos (2011), há ampla evidência da importância do foco na forma (*form-focused instruction*), tendo em mente que esse é o tipo de instrução que ocorre em contextos comunicativos, sendo essa a perspectiva defendida por pesquisadores da área. Passamos, assim, a refletir acerca dessa proposta no próximo subitem deste capítulo.

1.2.4 Desenvolvimentos contemporâneos na integração entre foco na forma e comunicação

Neste subitem apresentaremos os principais estudos e autores que compõem a literatura da área, iniciando a discussão com a proposta de Long (1991) – foco na forma versus foco em formas, seguindo para a importância do *input*, o papel do *noticing*³⁶ (SCHMIDT; FROTA, 1983; SCHMIDT, 1990) e da prática significativa. Por fim, voltaremos nossa atenção aos modelos de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), de ensino de gramática como habilidade, com os quais concordamos e adotamos neste trabalho.

1.2.4.1 Foco na forma e foco em formas

Embora muitos estudiosos defendam o foco na forma nas aulas de língua inglesa, é preciso considerar as diferentes acepções e interpretações desse conceito, além das possíveis confusões entre foco na forma e foco em formas, devido principalmente à semelhança terminológica. Segundo Doughty e Williams (1998), Long retomou o debate sobre o foco na forma em 1991. Essa nomenclatura, cunhada pelo autor, surgiu em resposta às abordagens com foco exclusivo na gramática ou foco único na comunicação.

De acordo com autor, uma abordagem com foco em formas (*focus on forms*) tem por objetivo a aprendizagem das próprias formas, ou seja, das estruturas gramaticais, assim como postulado nas abordagens tradicionais e estruturais. Por outro lado, um modelo de ensino-aprendizagem com foco na forma (*focus on form*) ensina outros assuntos – tais como biologia, matemática ou geografia – por meio da língua, ao mesmo tempo em que chama atenção dos

³⁶Optamos por manter a terminologia em inglês por não encontrarmos um correspondente em português que tenha o mesmo sentido.

alunos para *os elementos linguísticos quando eles surgem incidentalmente em aulas cujo foco principal é o sentido ou a comunicação*³⁷(LONG, 1991, p. 46).

Vale ressaltar, conforme esclarecem Doughty e Williams (1998), que foco em formas e foco na forma não são dois polos opostos. O primeiro está limitado ao foco exclusivo na forma, ao passo que o segundo envolve a forma, mas também o trabalho com o contexto. Já os modelos com foco exclusivo no sentido³⁸ excluem qualquer tipo de foco na forma. As autoras chamam atenção para uma problemática envolvendo o termo “*form focused-instruction*”. Segundo elas, essa nomenclatura pode ser usada tanto com instruções focadas em formas quanto em foco na forma, sentido e uso.

Retomando a definição de Long (1991), salientamos o uso da palavra “incidentalmente” em sua proposta, pois segundo o próprio autor, o foco na estrutura será incidental, isto é, não previamente planejado, podendo acontecer em reação às dificuldades apresentadas pelos alunos. Long explica como esse processo pode ocorrer: *uma proposta é que as aulas sejam brevemente “interrompidas” por professores quando eles perceberem que os alunos estão cometendo erros que são (1) sistemáticos, (2) persuasivos e (3) remediáveis*³⁹ (p. 46). Dessa maneira, percebemos que a proposta de Long (1991) para o foco na forma é incidental e reacional, uma vez que, segundo o autor, o aluno pode aprender a gramática quando houver necessidade, ou seja, incidentalmente em aulas cujo foco está na comunicação. Seguindo esse modelo, não é possível trabalhar forma e comunicação de maneira integrada, já que o foco não será planejado. É possível que essa proposta gere *ilhas de estruturalismo* (AUGUSTO-NAVARRO, 2013 – comunicação pessoal), ou seja, uma prática voltada para a comunicação que, frente à necessidade/dificuldade do aluno, ocorra o foco explícito na forma.

Entretanto, conforme defendido por Nassaji e Fotos (2011), muitos pesquisadores ampliaram o conceito de foco na forma e demonstraram que a proposta pode ser tanto incidental como planejada, de forma que o professor possa prever possíveis problemas na estrutura da língua-alvo e planejar maneiras de abordá-los. Long (1998) também revisitou seu conceito de foco na forma e, de acordo com Doughty e Williams (1998), propôs uma definição operacional com orientações mais práticas:

Foco na forma refere-se a como os recursos da atenção focal são alocados. Embora existam graus de atenção, e embora atenção às formas e atenção ao

³⁷ No original: (...) *to linguistics elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication.*

³⁸ As autoras discutem três modelos: foco na forma, foco em formas e foco no sentido.

³⁹ No original: *One proposal is for lessons to be briefly “interrupted” by teachers when they notice students making errors which are (1) systematic, (2) persuasive and (3) remediable.*

sentido não sejam sempre mutuamente exclusivas, durante uma aula focada no sentido, foco na forma geralmente consiste em uma mudança ocasional de atenção às características do código linguístico – feita pelo professor e/ou um ou mais alunos – desencadeada por problemas percebidos na compreensão ou produção⁴⁰” (LONG e ROBINSON, 1998, p. 23).

Na definição proposta por Long e Robinson (1998) ainda percebemos que o foco na forma pode ocorrer sem a intenção do professor, sendo impulsionado por algum problema na comunicação. Os autores reforçam que o modelo de foco na forma é motivado pela Hipótese da Interação (LONG, 1991), que reforça a importância da negociação de sentido nas interações entre aprendizes. Essa negociação pode gerar feedback negativo que, por sua vez, direciona a atenção do aprendiz para os problemas na comunicação. Dessa forma, o *noticing* das formas pode ser estimulado, levando o aprendiz a focar na forma e refletir sobre as diferenças entre o insumo recebido e a produção feita. Long e Robinson (1998) defendem que o intuito do foco na forma é o *noticing* (proposto por SCHMIDT, 1990).

Embora os autores tenham revisitado o conceito de 1991, acreditamos que a proposta de Long e Robinson (1998) ainda esteja voltada para o foco incidental, desencadeado por problemas na comunicação. Nossa percepção está pautada na compreensão de que, nesse modelo, por meio da negociação de sentido e feedback negativo, os alunos podem ser levados a refletir sobre a língua, e a atividade comunicativa pode ser interrompida para que determinado “erro” seja discutido, isto é, para que haja o foco explícito na forma. Julgamos que o foco na forma pode ocorrer conforme defendido pelos autores. Porém, pautando-nos em Nassaji e Fotos (2001) e Lightbown e Spada (2008), defendemos que o foco na forma também pode ser planejado e integrado ao plano de aula, não apenas reativo aos problemas que podem surgir durante a interação.

Assim, concordamos com a definição mais ampla apresentada pelos autores, uma vez que contempla as diversas maneiras de chamar atenção do aprendiz para a estrutura linguística:

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,

⁴⁰No original: *Focus on form refers to how focal attention resources are allocated. Although there are degrees of attention, and although attention to forms and attention to meaning are not always mutually exclusive, during an otherwise meaning-focused classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production.*

dedutivamente ou indutivamente, com ou sem planejamento prévio, e integrativamente ou sequencialmente⁴¹. (NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 13)

Os pesquisadores também ressaltam que foco na forma deve ser compreendido como parte de uma proposta de ensino-aprendizagem de gramática que também incentiva oportunidades de *input* e *output*, bem como interação e prática.

1.2.5 Propostas de foco na forma

No escopo do modelo de foco na forma, Nassaji e Fotos (2011) apresentam seis opções cuja proposta é integrar instrução gramatical e comunicação, sendo elas: instrução processual, realce textual, ensino de gramática baseado no discurso, feedback interacional, tarefas com foco na gramática e tarefas de produção colaborativas⁴². Julgamos que cada uma dessas propostas estimula diferentes aspectos do ensino-aprendizagem de gramática, como *noticing*, insumo, interação e prática significativa, de modo que o foco na forma pode ser significativamente trabalhado. No próximos subitens, apresentaremos sucintamente cada um desses modelos. Estamos cientes de que essas propostas de foco na forma foram planejadas e estudadas por diversos pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, por uma questão organizacional, nos pautaremos na discussão feita por Nassaji e Fotos (2011).

A base do modelo de Instrução Processual sugerido por VanPattern (2002) é como os alunos interpretam e processam *input* para o significado. De acordo com Nassaji e Fotos (2011), essa proposta é fundamentada no papel do *input* como essencial para aprendizagem de língua, de modo que os alunos podem aprender gramática mais eficazmente se estiverem envolvidos com ambientes ricos em *input*. É importante ressaltar que os autores, pautados em VanPattern (1996), definem *input* como *uma amostra de linguagem à qual os aprendizes estão expostos e a qual tentam processar para fazer sentido*⁴³. (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 20)

⁴¹No original: *Since our motivation is driven by pedagogical considerations, we conceive of FonF 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.*

⁴²Nossa tradução para os seguintes termos: *processing instruction, textual enhancement, discourse-based grammar teaching, interactional feedback, grammar-focused tasks, collaborative output tasks.*

⁴³No original: *it is the sample of language that learners are exposed to and attempt to process for meaning.*

Nessa proposta, a instrução explícita é combinada com atividades de processamento do insumo que auxiliam o aprendiz a estabelecer relações entre forma e sentido, conforme observamos na ilustração abaixo:

Figura 1. Instrução processual

	Yes	No
<i>Activity 5</i>		
Step 1: Read the following activities and indicate whether you did the same things over the weekend.		
1. I did my homework.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I watched TV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I wrote a letter to my friend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I had a birthday party.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I walked to the beach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I cleaned my room.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I went downtown.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I rode my bike.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Step 2: Now form pairs and compare your responses with your classmate to see whether he or she did the same activities.		

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 33

Nassaji e Fotos (2011) ressaltam que o termo chave desse modelo é “processamento”. Para VanPatten, processamento está relacionado com a construção do sentido por meio do *input*, enquanto percepção é o registro dos sinais acústicos daquilo que o aprendiz ouve. Já o *noticing* refere-se ao registro consciente das formas, sendo que:

Ambos percepção e *noticing* podem ocorrer antes ou sem relacionar qualquer sentido a uma forma específica. No entanto, processamento envolve ambos, percepção e *noticing*, bem como relacionar sentido à forma. *Intake* refere-se à parte do insumo que o aprendiz notou e guardou em sua memória para processamento. Assim, *intake* é o que se torna a base da aprendizagem de língua. É o *intake* que se torna internalizado e incorporado à língua do aprendiz (NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 21).

Assim, para VanPatten (2002), quando o aprendiz está exposto ao *input*, pode haver uma percepção da língua-alvo, seguida de um registro consciente, que seria o *noticing*. Para o autor, o ponto chave é a fase seguinte, ou seja, como o aprendiz vai processar esses registros buscando estabelecer relação entre forma e sentido. Esse processamento do insumo será o *intake*, ou aquisição, isto é, aquilo que será internalizado pelo aprendiz. Compreendemos que a proposta de VanPatten está associada ao modelo sugerido por Batstone de *noticing as skill*. No entanto, na instrução processual, há uma breve explanação explícita sobre determinado tópico gramatical que é seguida de atividades com foco no processamento do insumo para que tal explicação faça sentido aos aprendizes. Já no modelo de Batstone, o *noticing* pode ser mais

ou menos guiado pelo professor, sendo implícito ou explícito, mas é por meio das atividades feitas que os alunos conseguem compreender e formular as regras e não o oposto, conforme será detalhado no item 1.2.6.1.1.

Com base no exemplo a seguir, de Nassaji e Fotos, percebemos as diferenças da instrução processual para o *noticing as skill* de Batstone (1994). Segundo os autores, pautados no modelo de processamento de *input*, os alunos podem apresentar dificuldades para usar o “s” ao formar o plural em inglês, devido ao não processamento desse aspecto linguístico presente no insumo, já que uma frase como “*He has two cars*” pode ser redundante em termos de marcação de plural para os aprendizes. Além disso, eles podem compreender o sentido da mesma, sem atentar ao plural. Tendo essa dificuldade em mente, o professor pode fornecer explicações explícitas sobre a formação do plural em LI, chamando atenção deles para o fato desse elemento ser comumente ignorado por aprendizes. Na sequência, o professor trabalharia com atividades de processamento de *input* visando a auxiliar os alunos a processar a forma e o sentido do “s”.

Portanto, o foco dessa proposta é a associação forma e significado por meio do trabalho com insumo, oferecendo instrução explícita aos alunos. Por outro lado, de acordo com a sugestão de Batstone, nas atividades de *noticing as skill*, os aprendizes precisam refletir sobre aquilo a que estão sendo expostos para que sejam capazes de formular e entender o funcionamento de determinada estrutura gramatical.

Instrução processual assemelha-se à proposta de Batstone (1994) de *structure by the learner*. De acordo com o autor, após notar determinado aspecto gramatical, os aprendizes precisam trabalhar com esse elemento, testando suas hipóteses sobre o funcionamento da língua. Esse processo é denominado *estruturação* ou *reestruturação*. O autor assevera que é preciso envolver os alunos em atividades de manipulação da linguagem; assim, nas atividades de estruturação pelo aprendiz, ele age em regras e princípios gramaticais que são foco do ensino de gramática como produto. *Isso significa que o aprendiz não está apenas ativo, mas ativamente envolvido*⁴⁴. (BATSTONE, 1994, p. 61)

Nassaji e Fotos (*op. cit*) apontam que uma das limitações do modelo apresentado por VanPatten é que a instrução processada pode ocorrer apenas para os conteúdos gramaticais que apresentam uma relação direta entre forma e sentido. Outro ponto é que a proposta não envolve produção dos alunos, apesar do autor enfatizar que o foco no *input* não exclui a importância do *output*.

⁴⁴ No original: *It means that the learner is not merely active, but actively involved.*

Outro modelo que também valoriza o insumo é o “realce textual”. O objetivo é chamar atenção dos aprendizes para aspectos linguísticos destacando alguns elementos do insumo, como grifando partes de um texto ou repetindo trechos do insumo oral. A ideia é que tais destaques deixem as formas gramaticais mais notáveis e, conseqüentemente, possíveis de serem aprendidas.

Figura 2. Realce textual

Activity 2

Instruction: Please read the following text. Then in groups of two, discuss the following questions:

The teacher *has told* me that I have homework today. It will have to be completed by tomorrow. I *have looked* at it, and it looks very difficult. I have asked my brother if he *has* ever *worked* on homework like this. He *has* never *seen* an assignment like this before. This will be the first time that I *have needed* help!

Questions for Discussion

- 1 Has anything like this ever happened to you as a student?
- 2 What do you think the problem with the student's homework has been?
- 3 Do you think homework is useful?
- 4 Do you think homework will help learners to study harder?

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 46

Uma das maneiras de focar determinado aspecto do insumo ao qual os aprendizes estão expostos é o chamado “*input flood*”, que poderia ser traduzido como abundância de insumo. Nessa proposta, a forma-alvo é destacada em vários exemplos orais e escritos. Nassaji e Fotos descrevem essa prática como um método implícito de foco na forma, já que o aluno é exposto a uma ampla ocorrência da forma em questão e não há intervenção direta.

Segundo Nassaji e Fotos (2011), embora as atividades de realce textual possam promover o *noticing*, elas podem não levar à aprendizagem. Por essa razão, elas precisam ser combinadas com práticas de produção e feedback. Os autores mencionam o alerta de Batstone (1994) de que os aprendizes precisam manipular a gramática, testando suas hipóteses sobre seu funcionamento, para aprender de maneira eficaz.

No modelo de ensino de gramática baseado no discurso, segundo Nassaji e Fotos (2011), há foco triplo: forma, sentido e uso. Além disso, diferentemente das abordagens tradicionais que focavam a gramática *per se*, nessa prática, o ensino de gramática é pautado no contexto. Levando em consideração a premissa de que é preciso reconhecer *que uma*

*função essencial da gramática é seu sentido pragmático no contexto*⁴⁵ (p. 49), essa prática não foca a gramática isoladamente ou no nível da frase, mas visa a trabalhar com a forma no nível do discurso. Apresentamos, a seguir, duas ilustrações desse modelo:

Figura 3. Ensino de gramática baseado no discurso (exemplo 1)

<i>Directions for the Students</i>	
Study the following extracts. One is a piece of genuine conversation, the other is taken from a language teaching textbook. Which is which? What differences can you see between the two extracts? What language do you think the non-authentic conversation is trying to teach? What grammar would you need in order to take part in the authentic conversation?	
<i>Text A</i>	<i>Text B</i>
<p>A: Excuse me, please. Do you know where the nearest bank is?</p> <p>B: Well, the City Bank isn't far from here. Do you know where the main post office is?</p> <p>A: No, not really. I'm just passing through.</p> <p>B: Well, first go down this street to the traffic light.</p> <p>A: OK.</p> <p>B: Then turn left and go west on Sunset Boulevard for about two blocks. The bank is on your right, just past the post office.</p> <p>A: All right. Thanks!</p> <p>B: You're welcome.</p>	<p>A: How do I get to Kensington Road?</p> <p>B: Well you go down Fullarton Road...</p> <p>A:... what, down Old Belair, and around...?</p> <p>B: Yeah. And then you go straight...</p> <p>A:... past the hospital?</p> <p>B: Yeah, keep going straight, past the racecourse to the roundabout. You know the big roundabout?</p> <p>A: Yeah.</p> <p>B: And Kensington Road's off to the right.</p> <p>A: What, off the roundabout?</p> <p>B: Yeah.</p> <p>A: Right.</p>

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 60

Figura 4. Ensino de gramática baseado no discurso (exemplo 2)

<i>Activity 3. Having Students Write Discourse for Authentic Purposes</i>
<p><i>Directions for the Teacher</i></p> <p>Intermediate to advanced level students can be requested to exchange weekly L2 e-mail with their classmates on their daily activities or similar themes. Over the course of a semester of regular e-mail exchange, it has been found that the number of words produced by L2 students greatly increases (Fotos & Hinkel, 2007) due to such regular communicative output opportunities.</p> <p>Composition teachers can request students to submit a weekly journal consisting of several pages describing their general activities. These are read and commented on by the teacher, but not corrected since the focus is on content and the aim is to promote extensive writing.</p>

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 62

Julgamos que a proposta de ensino de gramática baseada no discurso está em consonância com o modelo de ensino de gramática como habilidade. Em ambos, a gramática

⁴⁵*We recognize that an essential function of grammar is its pragmatic meaning in context.*

é vista não apenas em termos de regras, mas de sentido e de uso pragmático da forma. Além disso, a gramática é trabalhada de maneira contextualizada. Nassaji e Fotos argumentam que a produção no nível do discurso pode amparar a instrução implícita e explícita, bem como estimular a conscientização das formas linguísticas. É justamente nesse sentido que o ensino de gramática como habilidade pode relacionar essas áreas de aprendizagem, promovendo o *noticing*, a prática comunicativa e a reflexão. Esse modelo parece unir as propostas apresentadas neste item, como instrução processual, realce textual e ensino baseado no discurso, além dos outros que serão discutidos a seguir.

No modelo de Feedback interacional, há a valorização da interação negociada como essencial para a aquisição de uma língua. De acordo com seus proponentes (PICA, 1994; GASS, 2003), é na interação e por meio da negociação que os aprendizes conseguem se comunicar e receber feedback da sua produção. Portanto, nessa proposta, os aprendizes focam na forma por meio de feedback ofertado durante práticas comunicativas. Os autores discutem diversas maneiras de feedback, como *recasts*, pedidos de esclarecimento, repetição, feedback metalinguístico, entre outros.

Nas figuras abaixo, ilustramos feedback interacional por meio de *recast* (figura 5) e feedback metalinguístico (figura 6):

Figura 5. Recast

<p><i>Example (1)</i></p> <p><i>STUDENT:</i> And they found out the one woman run away.</p> <p><i>TEACHER:</i> OK, the woman was running away. [<i>Recast</i>]</p> <p><i>STUDENT:</i> Running away.</p> <p style="text-align: right;">(Nassaji, 2009, p. 429)</p>

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 74

Figura 6. Feedback metalinguístico

<p><i>Example (8)</i></p> <p><i>STUDENT:</i> I see him in the office yesterday.</p> <p><i>TEACHER:</i> You need a past tense. [<i>Metalinguistic clue</i>]</p> <p><i>Example (9)</i></p> <p><i>STUDENT:</i> He catch the fish.</p> <p><i>TEACHER:</i> Caught is the past tense. [<i>Metalinguistic feedback with correction</i>]</p>
--

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 77

Nassaji e Fotos ressaltam que, na proposta de feedback interacional, o foco está em atividades de interação, como apresentações, discussões, entre outros. Assim, os aprendizes estão envolvidos nessas atividades, cabendo ao professor chamar a atenção deles para os erros cometidos, o que pode ser feito por diversos modos, conforme apresentado anteriormente. Os autores argumentam que a proposta de feedback interacional pode apresentar resultados mais positivos se combinada com outros modelos de foco na forma, uma vez que a aprendizagem de línguas caracteriza-se como um processo complexo e gradual.

É importante apontar que as propostas de feedback sugeridas por Larsen-Freeman (2003), bem como a relevância dessa etapa no processo de ensino-aprendizagem de gramática, serão discutidos no item 1.2.6.1.3.

O modelo denominado “tarefas focadas na gramática”⁴⁶, também chamado de atividades de conscientização (*consciousness-raising tasks*), sugere o trabalho implícito ou explícito com a gramática por meio de tarefas. Nassaji e Fotos (*op. cit.*) nos lembram que o ensino baseado em tarefas tem focado, tradicionalmente, no sentido e não na forma, sendo que o objetivo é comunicar determinada mensagem. No entanto, conforme discutido por Batstone, no ensino de gramática como processo, estudiosos da área concordam que o foco exclusivo na comunicação pode ser problemático, ressaltando que as atividades de conscientização não precisam substituir as tarefas comunicativas, mas complementá-las.

Ellis (2003 *apud* NASSAJI e FOTOS, 2011) distingue tarefas comunicativas focadas e não focadas. As primeiras enfocam determinado aspecto gramatical, direcionando a atenção dos aprendizes para tal forma. Por outro lado, as tarefas não focadas envolvem sentido e não visam a trabalhar com a gramática. Na ilustração abaixo, observamos uma tarefa focada na gramática:

⁴⁶ No original: *structured grammar-focused tasks*.

Figura 7. Tarefas focadas na gramática

Activity 4. Using an Information Gap Task to Generate Rules for Indirect Object Placement

In this explicit structured grammar-focused task, learners work in groups. Each student is given several sentences containing a target grammar structure, in this case, indirect object placement. They read their sentences to the members of their group and, after all sentences have been read and understood, the group attempts to generate rules for indirect object placement. Here is a sample task card (Fotos, Homan & Poel, 1994).

She asked her friend a question.
 He offered snacks to the guests.
 We bought many flowers at the store.
 I cooked my family a wonderful meal.

The rules generated by the learners after all task cards have been read and discussed are that the indirect object may come before the direct object, but may also come after the direct object, or can occur in both positions with most short verbs. Learners may note that indirect objects usually occur as a prepositional phrase following the direct object in longer verbs. Each group then reports their rules to the rest of the class. Again, this may be followed by a mini-lesson expanding on the grammar rules presented.

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 97

Julgamos que essa proposta esteja em consonância com a proposta de *noticing as skill* (BATSTONE, 1994), conforme discutido no item 1.2.6.1.1. Em ambos os modelos, há a valorização da reflexão sobre a língua. Estamos cientes de que há gradações nessas propostas, mas elas convergem na ideia de que o aprendiz precisa notar determinado aspecto da língua e refletir sobre o seu funcionamento.

Outra proposta de foco na forma é o modelo de “Tarefas colaborativas de produção“, que referem-se à atividades que estimulam a produção do aluno por meio da reflexão sobre a acuidade no uso da língua, de acordo com a seguinte definição: *Esse método baseia-se no pressuposto de que, durante atividades colaborativas de produção, os aprendizes recebem ajuda coletiva e apoio guiado como resultado da interação entre eles visando a solucionar problemas linguísticos e produzir com acuidade*⁴⁷ (NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 103).

Há diversas sugestões de produções colaborativas. Dentre elas, uma das mais conhecidas é a *dictogloss*, conforme ilustramos a seguir:

⁴⁷No original: *This method rests on the assumption that, during collaborative output activities, learners get collective help and guided support as a result of interacting with each other in order to solve linguistic problems and produce output accurately.*

Figura 8. Tarefas colaborativas de produção

Activity 1. Dictogloss

You, as the teacher, intend to teach or practice the use of relative clauses. You may choose a text such as the following, in which several instances of this structure occur.

Friendship

We are always looking for good friends. These days it is hard to find true friends whom we can trust. Certainly, it is important to be considerate of those who care for us. However, a true friend is someone who is sincere and loyal, and is with us through tough times. We don't have to wonder if a friend, who is busy with a new partner and three kids, will have time to comfort us after a bad day. However, a true friendship is like a bridge that is built with planks of loyalty and fastened with nails of sincerity. It is that kind of connection that binds us together.

Procedures for completing the task:

- 1 *Preparation and warm-up*: discuss the importance of friendship and the different ways in which someone can be a friend. Examine the different characteristics of a good friend. Also, tell the class that they are going to hear a text on friendship. Ask them what they guess the text would include. Explain difficult vocabulary such as *trust*, *loyalty*, *sincerity*, and *considerate*.
- 2 *Dictation*: read the text at a normal pace. Ask learners to jot down the words related to the content as you read.
- 3 *Reconstruction*: ask learners to form groups of two or three and pool their resources to reconstruct the text as closely as possible to the original.
- 4 *Analysis and correction*: when they finish, ask learners to analyze and compare their versions. Go around the class and help learners to correct their errors. Do not show learners the original text until after the text has been compared and analyzed.

Fonte: NASSAJI e FOTOS, 2011, p. 113

Nassaji e Fotos ponderam que tais tarefas têm demonstrado efeitos positivos na acuidade gramatical, visto que por meio da produção colaborativa os aprendizes têm a oportunidade de construir sentido coletivamente, desenvolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também de solução de problemas. Nessas atividades, os aprendizes têm a oportunidade de negociar forma e sentido, além de receberem feedback.

Em nossa compreensão, as propostas contemporâneas de foco na forma apresentadas neste capítulo são norteadas pelos princípios do ensino de gramática como habilidade: forma e comunicação devem estar integradas. Julgamos que esses modelos convergem com as teorias de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) na medida em que destacam o papel do *noticing* e da prática significativa.

Nos próximos subitens, detalharemos a importância dessas fases no ensino-aprendizagem de gramática. Porém, antes de atentarmos a essas etapas, passaremos para a discussão dos modelos que tomam como elementos cruciais *noticing* e prática significativa para o ensino de gramática como habilidade.

1.2.6 Ensino de gramática como habilidade

Neste item, discutiremos sobre nossa compreensão do que é ensinar gramática como habilidade, apresentando as propostas de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003). Devido à abrangência do termo “habilidade”, pode haver certa confusão com relação ao seu sentido. Sabemos que habilidade refere-se à *qualidade ou característica de quem é hábil* (Dicionário Houaiss), ou seja, ter habilidade é ser capaz de fazer algo. Na área de ensino-aprendizagem de línguas, também encontramos essa acepção do termo, bem como outras aplicações, como por exemplo, as habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua: falar, ouvir, ler e escrever. Além disso, estamos cientes de que habilidade pode ser entendida sob a perspectiva da psicologia cognitiva, conforme defendido por DeKeyser (1998): teoria da aquisição de habilidade⁴⁸ (*skill acquisition theory*).

No entanto, nossa concepção de ensino-aprendizagem de gramática está associada aos postulados dos estudiosos dessa teoria, levando em consideração a dinamicidade da gramática, visando ao desenvolvimento da habilidade de compreender a gramática em suas três dimensões: forma, sentido e uso. Portanto, usaremos as definições de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) para o ensino de gramática como habilidade, por concordarmos com os mesmos, visto que pensar em gramática como habilidade não se trata de retornar à “abordagem gramatical”, ou seja, o ensino da regra pela regra (ensino tradicional e estrutural), tampouco refere-se ao abandono da gramática, mas à integração forma e comunicação.

Passamos, assim, à discussão acerca da definição de gramática, *grammaring* e ensino-aprendizagem de gramática como habilidade.

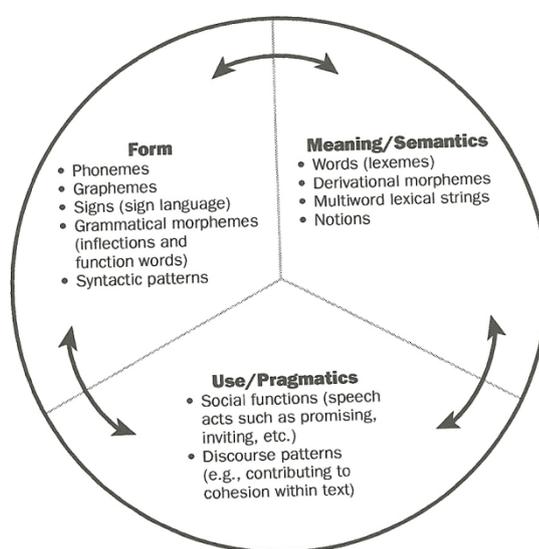
Conforme defendido por Larsen-Freeman (2003, 2011), é preciso definir o que entendemos por gramática ao discutirmos acerca desse conceito. Para a autora, muitas definições podem ser descritas como multidimensionais, pois podem representar diferentes perspectivas com relação à gramática e à concepção de língua. Essas definições são influenciadas por teorias vigentes nos diferentes momentos, tais como a gramática funcional, a gramática tradicional, a gramática léxico-funcional, entre outras.

⁴⁸Segundo Doughty e Williams (1998), De Keyser (1998) enfatiza a importância de *timing* seguindo os estudos da psicologia cognitiva, norteado pela teoria de aquisição de habilidade de John Anderson. Para ele, diferentes tipos de intervenção (foco na forma) podem facilitar a aquisição do conhecimento declarativo, bem como a proceduralização e automatização desse conhecimento. Ele argumenta que é preciso considerar as bases da aquisição de habilidade para que a instrução seja eficaz. O autor defende o uso de “*communicative drills*” para que o aluno se envolva na comunicação significativa, tendo em vista o foco no conhecimento declarativo. Doughty e Williams esclarecem que a proposta do autor não é considerada foco na forma, já que sua ideia de desenvolver habilidade por meio do conhecimento explícito representa uma quebra com o conteúdo significativo conforme exposto por Long (1991).

Dessa forma, a autora propõe uma definição pedagógica abrangente de gramática, com o intuito de abordar as contribuições das teorias linguísticas, e ao mesmo tempo envolver aspectos relacionados ao ensino e avaliação de gramática. Assim, para Larsen-Freeman (2011, p. 521), *gramática é um sistema de estruturas e padrões significativos que são governados por limitações pragmáticas específicas*⁴⁹. Por meio dessa definição, a autora retoma sua proposta de 2001, afirmando que gramática está relacionada com a forma, significado e uso.

Concordamos com a definição da autora por se tratar de uma proposta pedagógica em que se reconhece a relevância da forma, ou seja, da estrutura da língua, mas a relaciona com o sentido e o uso. Assim, pensando no ensino-aprendizagem de línguas, não se trata apenas de ensinar e aprender regras gramaticais, mas de entender qual o sentido veiculado por elas e quando e por que elas podem ou devem ser usadas para que estejam apropriadas ao contexto. Larsen-Freeman representa sua definição tridimensional da gramática em gráfico de pizza, sugerindo que todas as fatias são igualmente importantes e conectadas, conforme ilustrado na Figura 8 :

Figura 9. O caráter tridimensional da gramática



Fonte: Larsen-Freeman, 2003, p. 35

Larsen-Freeman (2003) assevera que muitos professores ainda revelam concepções de gramática pautadas em uma visão dicotômica da língua: gramática versus comunicação.

⁴⁹Grammar is a system of meaningful structures and patterns that are governed by particular pragmatic constraints.

Gramática tem sido comumente associada a uma percepção estática da língua que determina o uso passivo e mecânico das regras. Por outro lado, comunicação é tida como dinâmica e ativa. Com o intuito de demonstrar que gramática e comunicação estão relacionadas, além do caráter tridimensional, Larsen-Freeman (2003) ressalta o aspecto dinâmico da gramática ao cunhar o termo *grammaring*, cuja definição apresentamos a seguir:

Grammaring é a habilidade de usar as estruturas gramaticais com acuidade, significado e apropriadamente. Para ajudar nossos alunos a cultivar essa habilidade exige-se uma mudança na maneira como a gramática é tradicionalmente vista. Exige-se reconhecimento de que a gramática pode ser produtivamente tida como uma quinta habilidade, não somente como uma área de conhecimento. (p. 143.)⁵⁰

Portanto, para a autora, é preciso considerar a dinamicidade da gramática e a possibilidade de desenvolvê-la como habilidade, ou seja, uma vez que o aluno é estimulado a refletir acerca da forma, do significado e do uso da gramática, ele não é apenas um usuário desse conhecimento gramatical, mas desenvolve a habilidade de refletir e compreender esse construto.

De maneira similar (com obra datada anteriormente à de Larsen-Freeman), Batstone (1994) também sugere que gramática seja ensinada como habilidade – *Teaching Grammar as Skill*. Com o intuito de apresentar a lacuna preenchida por essa proposta, o autor discute dois modelos extremos de ensino de gramática: como produto – com foco exclusivo na forma, conforme apresentamos na discussão acerca dos métodos tradicionais e estruturais – e o ensino de gramática como processo, cujo foco é a comunicação.

Batstone (1994) afirma que há uma lacuna crítica entre o que ele chama de ensino de gramática como produto e como processo, uma vez que o primeiro não prevê oportunidades para o uso da língua com propósito comunicativo. Desse modo, esse tipo de ensino pode não promover oportunidades para o aluno “proceduralizar” o conhecimento, que foi definido por Anderson (1985) como o *conhecimento pronto para ser usado* (BATSTONE, 1994, p. 43). Batstone pondera que para aprender gramática para propósitos reais de comunicação, os aprendizes devem ser capazes de acessar e usar o conhecimento apropriadamente. Aparentemente, o ensino de gramática como processo serviria a esse propósito.

⁵⁰ No original: *Grammaring is the ability to use grammar structures accurately, meaningfully, and appropriately. To help our students cultivate this ability requires a shift in the way grammar is traditionally viewed. It requires acknowledging that grammar can be productively regarded as a fifth skill, not only as an area of knowledge.*

No entanto, como o objetivo dos aprendizes nesse modelo é tentar transmitir a mensagem, eles podem focar no sentido e não atentarem à forma, de modo que o aluno pode se *comunicar apesar da língua*, conforme discutido por Richards (2008, pautado em HIGGS; CLIFFORD, 1982). Assim, o ensino de gramática como processo pode incentivar o uso da língua sem o cuidado com a forma, promovendo a comunicação sem possibilitar o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, que pode não desenvolver a acuidade no uso do idioma. Portanto, para Batstone (1994, p. 52), o ensino de gramática como habilidade parece suprir as lacunas existentes no ensino como produto ou processo, tendo em vista o objetivo de focar a gramática por meio de atividades que busquem o uso da língua, conforme a definição do autor:

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 auto- expressão e foco no significado)⁵¹.

O autor esclarece que não se trata de abandonar o ensino como produto ou como processo, mas de combiná-los de modo que exista o foco em determinados aspectos gramaticais e oportunidades para uso significativo desses elementos. Para Batstone (1994, p. 99), *os dois modelos têm funções complementares*⁵².

Embora ainda não exista um consenso com relação ao papel da forma, vários pesquisadores (LONG, 1991; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; LARSEN-FREEMAN, 2001, 2003; NASSAJI; FOTOS, 2004, 2011; RICHARDS, 2008) concordam que o ensino de gramática pode ser benéfico para os alunos no que concerne à reflexão acerca da língua, por meio do *noticing*, e também ao desenvolvimento da acuidade da língua.

Em suma, conforme demonstrado por estudos na área, a gramática tem um importante papel no ensino-aprendizagem de línguas, tornando-se vital a reflexão acerca do conceito de gramática e, principalmente, como a instrução poderia ser organizada. Nesse sentido, o ensino de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994) e *grammaring* (LARSEN-FREEMAN, 2003), que foram combinados em *teaching grammar(ing) as skill* por Augusto-Navarro (2007), revelam potencial para preencher a lacuna da dicotomia gramática versus

⁵¹No original: *Teaching grammar as skill means striking a balance between product teaching (because there is still an emphasis on grammatical forms), and process teaching (because learners work with tasks which involve a measure of self-expression and focus on meaning).*

⁵²No original: *The two approaches have complementary functions.*

comunicação, focando não apenas no desenvolvimento linguístico do aprendiz, mas também no uso da língua. Neste trabalho, usaremos a terminologia “ensino de gramática como habilidade” para ambas as propostas, de Batstone e Larsen-Freeman.

Passamos agora a apresentar as fases que compõem os modelos propostos por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003). Essa discussão faz-se importante não apenas para a melhor compreensão dessa teoria, mas também para a análise e interpretação dos dados deste estudo, conforme explicação presente no capítulo de metodologia.

1.2.6.1 As três fases dos modelos de ensino de gramática como habilidade

Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) sugerem três fases principais no ensino de gramática como habilidade ou *grammaring*. Embora tenham sido nomeadas diferentemente, apresentam características em comum que serão abordadas neste subitem. Batstone (1994) sugere: *noticing as skill*, gramatização (*grammaticization*) e reflexão, enquanto Larsen-Freeman (2003) concentra-se em *consciousness raising*, prática significativa (*output practice*) e feedback.

1.2.6.1.1 Propostas de Noticing

O conceito de *noticing* foi introduzido por Schmidt (1990) quando esse autor investigou seu próprio aprendizado de Português (como L2). O pesquisador afirma que os aprendizes precisam notar a língua e refletir acerca de suas estruturas para internalizá-las, logo, *noticing* é a condição necessária para que o insumo (*input*) seja transformado em aquisição (*intake*). Ao defender o ensino-aprendizagem consciente de Segunda Língua (L2), o autor esclarece que há 3 níveis cruciais de consciência (*consciousness/awareness*). O primeiro é a percepção que está relacionada à organização mental e à habilidade de criar representações dos eventos externos. No entanto, tais percepções podem ser inconscientes, além da percepção subliminar também ser possível. No segundo nível, descrito como *noticing* ou consciência focal (*focal awareness*), Schmidt diferencia informação que é percebida daquela que é notada: quando estamos lendo, geralmente estamos cientes, ou seja, notamos, o conteúdo daquilo que está sendo lido, podendo não atentar ao estilo de escrita do autor ou se há música tocando em outro lugar ou algum barulho na rua, ou seja, essas são informações percebidas, mas não notadas. Porém, nós percebemos esses estímulos e podemos prestar

atenção neles se quisermos. Portanto, compreendemos que para o autor, percepção pode ser consciente ou inconsciente, ao contrário do *noticing* que requer essa tomada de consciência. O terceiro nível apresentado pelo autor refere-se à compreensão (*understanding*). Nesse plano, quando estamos cientes de algo, o analisamos e comparamos com o que já foi conscientemente notado.

Observamos que há gradações no *noticing*, desde a percepção ao entendimento, ou seja, à reflexão. Concordamos com a proposta de Schmidt (1990) na medida em que não basta apenas perceber, mas atentar ao funcionamento da língua para que o insumo a que o aprendiz está exposto seja internalizado. Tomando por base o papel da atenção focal para o ensino-aprendizagem de línguas, Schmidt defende que os alunos precisam aprender uma língua conscientemente, em oposição a adquiri-la inconscientemente, como argumentado por Krashen (1981), para que sejam capazes de acessar e usar os elementos linguísticos aos quais foram expostos.

Em um artigo sobre o papel da atenção na aquisição de uma segunda língua, Schmidt (2001) reitera que não há um consenso sobre a possibilidade de haver aprendizagem sem atenção. No entanto, assevera que aprendizagem consciente é superior, o que destaca a importância e necessidade da atenção para todos os aspectos da aprendizagem de uma língua, confirmando a sua hipótese de que, embora exista *percepção subliminar, não há aprendizagem subliminar*⁵³. Segundo o autor, *aprendizagem no sentido de estabelecer conhecimento novo ou modificado, memória, habilidades e rotinas é, portanto amplamente e talvez exclusivamente, um efeito colateral do processamento consciente*⁵⁴

Schmidt (2001) pondera que a atenção do aprendiz deve ser direcionada para aspectos específicos da aprendizagem, ou seja, deve ser focada e não global, sendo importante guiar a atenção do aprendiz para determinado fator que ele, por si próprio, não notaria.

Pautado em Schmidt, Batstone também postula que o *noticing* é um passo essencial no ensino-aprendizagem de gramática. Segundo o autor, apenas a exposição à língua não é suficiente para os aprendizes, compartilhando a visão de Schmidt de que o insumo precisa ser internalizado. Para tanto, a língua precisa ser “perceptível”⁵⁵ e significativa para o aluno. Batstone afirma que ao trabalhar com um modelo descendente (*top-down*)⁵⁶, alguns elementos

⁵³ No original: (...) while there is subliminal perception, there is no subliminal learning. (1991, p. 26)

⁵⁴ No original: *Learning in the sense of establishing new or modified knowledge, memory, skills, and routines is therefore largely, and perhaps exclusively, a side effect of attended processing.* (2001, p. 29)

⁵⁵ No original: *noticeable* (BATSTONE, 1994, p. 40)

⁵⁶ De acordo com Larsen-Freeman (2003), quando os alunos aprendem uma língua de maneira descendente, ou seja, “top-down”, eles a aprendem por meio do uso dessa língua, sem focar em elementos específicos do sistema linguístico.

gramaticais podem não ser percebidos, defendendo que: *é provável que aquisição ocorra quando características gramaticais sobressaem-se de alguma maneira, especialmente quando o entendimento depende de uma certa forma ou expressão ser compreendida* (BATSTONE, 1994, p. 40)⁵⁷.

Retomando os modelos de ensino de gramática como produto e como processo, destacamos, na primeira proposta, a distinção de *noticing* feito **para** o aluno e **pelo** aluno. Nas atividades de *noticing* feitas **para** o aluno, *são apresentadas aos aprendizes informações formuladas explicitamente sobre as formas e suas funções*⁵⁸ (BATSTONE, 1994, p. 72). A figura a seguir ilustra essa prática, uma vez que destaca as estruturas em foco chamando a atenção do aluno para o uso dos elementos de referência:

Figura 10. Noticing para o aluno

Activity 1

In a set of statements, some of the words in one sentence are often repeated in other sentences. In passages, we try not to repeat words very often. We can refer back to words used in other sentences. This relation is called **reference**.

Study this short passage and notice the use of reference. This use of reference is shown in the diagram.

Deserts are very dry regions. They have very little rainfall. Few plants live there. Some specialized animals do. Some deserts have a surface of sand. The sand often forms dunes. These are created by the wind. Others have stones or rocks.

Draw a similar diagram to show the use of reference in the following passage.

Equatorial climates are found in some regions of the Equator. They have high temperatures and heavy rainfalls. Many plants live there. Daytime temperatures are about 26°C all the year. At night they may be 6°C below this. In most of these areas rainfall is about 50 inches a year. In some it is more than 200 inches.

(Reading and Thinking in English 1979:14–15)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 68

⁵⁷No original: *Intake is likely to occur, though, when features of the grammar stand out in some way, especially when comprehension depends on a certain form or expression being understood.*

⁵⁸No original: *Learners are presented with explicitly formulated information about forms and their functions.*

Além da sugestão de *noticing* feita para o aluno, há também a proposta de estruturação da língua. No ensino de gramática como produto, o autor sugere que o *noticing* seja seguido de outra etapa importante: a estruturação, ou seja, oportunidades para os alunos testarem suas hipóteses acerca da língua. Portanto, é preciso que o professor promova momentos nos quais os aprendizes tenham a chance de notar a língua novamente, para que reflitam sobre seu funcionamento e a manipulem ativamente, o que poderia ser descrito como um tipo de prática controlada.

Nas atividades que promovem o *noticing* feito **pelo** aluno, o aprendiz tem a oportunidade de fazer algumas escolhas linguísticas o que favorece certa reflexão, conforme observamos no exemplo a seguir:

Figura 11. Noticing pelo aluno

Activity 1

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: BATSTONE, 1994, p. 56

Ao defender o ensino de gramática como habilidade, o autor também argumenta com relação ao desenvolvimento de *noticing* como habilidade: *essa abordagem, portanto, significa guiar a atenção do aprendiz para a gramática, preparando atividades que nos ajudem a*

*ensinar os alunos a habilidade de usar e focar a gramática no uso da língua*⁵⁹ (BATSTONE, 1994, p. 99). A diferença entre esses “tipos” de *noticing* são bastante sutis. Julgamos que o ponto chave na proposta de *noticing* como habilidade é a necessidade de o aprendiz refletir sobre a língua para conseguir completar a atividade. Em nossa compreensão, esse modelo está relacionado ao nível 3 descrito por Schmidt (1990): entendimento. Não basta apenas perceber e notar, é preciso entender, ou seja, comparar e analisar o funcionamento da língua.

A figura a seguir ilustra uma proposta de *noticing* como habilidade. Trata-se de uma atividade com foco no Passado Perfeito. Após a leitura do texto, o aprendiz precisa identificar em que ordem os fatos aconteceram. Para que o aluno consiga completar essa atividade, é necessário que ele reflita sobre as relações de sentido entre os tempos verbais presentes no texto. Dessa forma, por meio da reflexão sobre a língua o aluno pode realizar tal atividade.

⁵⁹(...) *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.*

Figura 12. *Noticing* como habilidade

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?

3 Julia was stopped at army checkpoints.
4 Julia stopped for coffee.
2 Julia saw Paul Mason.
3 Julia joined the motorway.
1 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. 100

Percebemos, assim, a relevância do *noticing* para o ensino-aprendizagem de gramática, pois segundo afirma Batstone, esse passo é como a porta de entrada para a aprendizagem subsequente, uma vez que ao “notar” a língua, os aprendizes refletem sobre seu funcionamento e têm maior chance de descobrir e lembrar como essa língua opera no nível do discurso. Schmidt (2001) também enfatiza que o *noticing* é o primeiro passo na construção de uma língua e não o final do processo.

Tendo discutido as propostas de Batstone acerca do *noticing*, julgamos pertinente apresentar as discussões feitas por Larsen-Freeman (2003) para que possamos compreender como os proponentes do ensino de gramática como habilidade concebem esse conceito chave.

A autora argumenta que terminologia é um fator importante na definição de *noticing*, pois pesquisadores já denominaram esse termo como: percepção (*awareness*), conscientização, detenção e atenção. Embora estudiosos desse tema não tenham chegado a um

consenso com relação aos tipos de *noticing* existentes ou qual seria a denominação mais apropriada, eles corroboram o fato de que *noticing* é condição necessária para insumo tornar-se internalização. Larsen-Freeman (2003) observa que o *noticing* pode ser promovido de diferentes maneiras, como grifar determinada estrutura ou expor os alunos a textos nos quais a estrutura em foco ocorre com alta frequência. Essas práticas foram descritas como maneiras menos explícitas de atenção focada na forma. Tarefas⁶⁰ de conscientização (*consciousness-raising tasks* – FOTOS e ELLIS, 1991) que focam na articulação explícita das regras aparecem no outro extremo do contínuo. Larsen-Freeman afirma que ao trabalhar com essas tarefas, os aprendizes estão cientes de determinados elementos linguísticos, uma vez que precisam descobrir como esses elementos operam.

Em nossa compreensão, o conceito de conscientização envolve tanto *noticing* quanto tarefas de conscientização, podendo ser conduzido de maneira implícita, mas, em certo momento, pode se tornar explícito, já que o foco dessa prática é promover oportunidades para que os alunos fiquem cientes das características da língua-alvo. Quando o professor articula as regras explicitamente, isso pode ser feito indutivamente ou dedutivamente. Cabe retomar o que se entende por ensino explícito e implícito. De acordo com Finger e Vasques (2010), pautados em De Keyser (2003), na instrução explícita, os aprendizes recebem informações sobre como o insumo está organizado. Já no ensino implícito, os alunos são expostos ao insumo e devem descobrir as regras por si próprios, sendo guiados pelo professor por meio de perguntas ou atividades. Finger e Vasques nos lembram que explícito e implícito podem ser confundidos com dedutivo e indutivo. Contudo, os últimos estão associados ao ensino explícito, como mencionamos anteriormente: no dedutivo, as regras são apresentadas de antemão; no indutivo, o aluno parte dos exemplos para chegar às regras, sendo que em ambos há a formulação de regras.

Com o intuito de proporcionar oportunidades de reflexão sobre os elementos linguísticos, seria mais desejável trabalhar com atividades que lidam com a descoberta de regras indutivamente. Nesse sentido, a proposta de Batstone (1994) de *noticing* como habilidade parece preencher esse requisito pois, conforme já mencionado, nesse tipo de atividade a atenção do aluno é guiada de modo que, para que ele complete a atividade, é preciso focar na gramática e no uso da língua.

⁶⁰Usamos o termo “tarefas” apenas como tradução do original “tasks”, compreendendo esse conceito como atividades de conscientização. Estamos cientes de que “tarefa” na área de ensino-aprendizagem de línguas pode remeter a teoria de ensino baseada em tarefas. No entanto, neste estudo, entendemos tarefas como atividades.

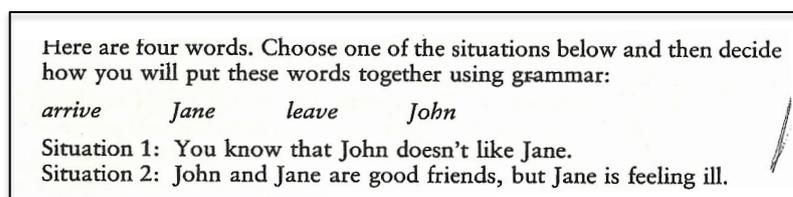
1.2.6.1.2 Gramatização e Reflexão

Tendo refletido acerca da questão do *noticing*, passamos a discutir sobre a segunda etapa do modelo de Batstone: a gramatização, cuja definição refere-se à aplicação de gramática ao léxico. A importância dessa fase recai na necessidade de os aprendizes atentarem à forma e ao sentido do que estão produzindo, segundo a explicação do autor:

(...) a gramática emerge como um produto das escolhas do aprendiz ao invés de ser injetada na sala de aula como um produto de uma seleção da língua alvo feita pelo elaborador de um currículo. Em segundo lugar, o aprendiz está gramaticizando no próprio ato de deixar claro o seu significado, de uma maneira que se assemelha ao processo de uso da língua⁶¹ (BATSTONE, 1994, p. 105).

A figura a seguir ilustra uma atividade de gramatização na qual o aluno precisa refletir sobre a gramática para formar frases com o contexto fornecido:

Figura 13. Gramatização



Fonte: BATSTONE, 1994, p. 105

Tendo apresentado a relevância do *noticing* e da gramatização, passamos a discutir a terceira etapa do modelo de Batstone: a reflexão. O autor postula que é importante que os aprendizes reflitam acerca da qualidade de língua que eles estão produzindo. Nessa etapa, o professor precisa envolver o aluno em atividades que estimulem o trabalho com a própria produção do aprendiz e o leve à autoavaliação e à avaliação dos seus pares.

Portanto, por meio do ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, o aprendiz é guiado a “notar” as estruturas da língua-alvo e a refletir sobre as mesmas, ao passo em que também pode criar hipóteses com relação ao funcionamento dessa língua. Por meio das atividades de reflexão, os aprendizes podem “notar” a língua novamente (*re-notice*) e

⁶¹No original: (...) *grammar emerges as the product of the learner's choices, rather than being injected into the classroom as the product of the syllabus designer's selection of the target language. Secondly, the learner is grammaticizing in the very act of making her meaning clear, in a way which resembles the process of language use.*

reestruturarem suas hipóteses. Nessa proposta, os alunos focam em ambos, forma e sentido, com propósitos comunicativos.

1.2.6.1.3 Prática significativa e Feedback

Em consonância com a proposta de Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003) sugere que forma e comunicação estejam integradas. A autora também argumenta que os aprendizes precisam “notar” a língua, praticá-la significativamente e receber feedback referente às suas produções. Conforme mencionado anteriormente, a autora defende a dinamicidade da gramática e seu caráter tridimensional, ou seja, a gramática está relacionada à forma, ao sentido e ao uso.

Para que a gramática seja dinamicamente desenvolvida, ou seja, para que *grammaring* seja estimulada, três etapas precisam ser levadas em consideração: conscientização, prática e feedback (*consciousness-raising, practice e feedback*). A primeira fase está relacionada ao processo de despertar a consciência dos alunos para os elementos gramaticais. Larsen-Freeman pondera que conscientização é um termo amplo e pode referir-se a um contínuo no qual os aprendizes podem estar apenas expostos aos aspectos gramaticais até práticas que enfatizam a explicação explícita das regras.

Devido à abrangência dessa etapa, pesquisadores têm investigado diferentes tipos de práticas, tais como, *noticing*, atividades de conscientização, processamento de insumo, diálogos colaborativos, conversações instrucionais ou prolepses, e diálogos comunitários de aprendizagem de língua⁶². Neste trabalho, focamos nas características do *noticing* e

⁶²Termos em inglês: *promoting noticing, consciousness-raising tasks, input processing, collaborative dialogues, instructional conversations or prolepsis and community language learning dialogues*. É importante esclarecer que estamos nos embasando em Larsen-Freeman (2003) para apresentarmos brevemente essas propostas de *noticing*. Julgamos não ser necessário retomar o *noticing* e o processamento de insumo visto que eles já foram discutidos neste trabalho. Portanto, focaremos nos outros modelos. De acordo com Larsen-Freeman (2003), citando Fotos e Ellis (1991), **atividades de conscientização** propõem a articulação explícita das regras. Os aprendizes trabalham em grupos para tentar solucionar problemas envolvendo a gramática da língua alvo. Já os **diálogos colaborativos** têm o objetivo de promover a atenção do aluno à forma por meio da interação. É durante a produção (output) colaborativa, ou seja, usando a língua alvo, que os alunos percebem as lacunas entre o que eles querem dizer e aquilo que conseguem dizer. Nas **conversações instrucionais ou prolepses**, professor e alunos interagem para que os aprendizes consigam completar determinada atividade, sendo guiados pelo professor. O professor não fornece a resposta pronta ao aluno, mas o guia a fim de solucionar a atividade sugerida. Os **diálogos comunitários de aprendizagem de língua** são baseados no método chamado Aprendizagem de Língua Comunitária (Community Language Learning), cujo princípio fundamental incide no fato de que o aluno precisa sentir-se seguro para aprender uma língua. Nesses diálogos, os próprios alunos escolhem o que querem aprender sobre a língua alvo. Eles usam a L1 para se comunicar e o que dizem é traduzido para a L-alvo. Essa conversa é gravada e transcrita. Os alunos são convidados a refletir sobre o diálogo transcrito, focando na relação entre forma e sentido.

conscientização pela representatividade e relevância desses modelos em termos de pesquisa e prática na área de ensino-aprendizagem, conforme discutido anteriormente.

Larsen-Freeman (2003) afirma que tanto a instrução implícita quanto a explícita são necessárias aos aprendizes e cita MacWhinney (1997, p. 278) para expressar seu ponto de vista: *fornecer aos aprendizes instrução explícita em conjunto com exposição implícita padrão parece ser uma proposição sem perdas*⁶³. Ela defende, em vários momentos de suas obras, que os estudiosos da área corroboram o fato da conscientização ser um componente necessário na aquisição de gramática. Entretanto, os pesquisadores ainda não chegaram a um consenso sobre o papel da produção, ou seja, se as atividades de conscientização devem ser seguidas de algum tipo de produção. Autores contrários às atividades de produção geralmente as associam com exercícios estruturais e repetições, comumente praticados a partir do método áudio-lingual. No entanto, a prática defendida por Larsen-Freeman e outros autores não se destina à memorização de regras ou repetição mecânica das formas, mas tem por objetivo promover a oportunidade para os alunos usarem as estruturas alvo para propósitos comunicativos.

De acordo com Larsen-Freeman, a prática (ou *output practice*, no original) no ensino-aprendizagem de gramática refere-se ao uso dos padrões ou estruturas da língua de maneira focada e significativa. A autora enfatiza a relevância da prática argumentando que, na maioria das vezes em que os alunos não querem falar ou quando não usam a estrutura alvo esperada, demonstra-se que as oportunidades de prática não foram suficientes. Além disso, os aprendizes não passarão diretamente da conscientização sobre a língua para o uso da língua. Portanto, a prática é um componente fundamental para estabelecer essa ligação entre o entendimento e o uso:

Grammaring é uma habilidade, e em 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 gramatical⁶⁴ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 99).

⁶³(...) *providing learners with explicit instruction along with standard implicit exposure would seem to be a no-lose proposition.*

⁶⁴No original: *Grammaring is a skill, and as a 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.*

Embora alguns pesquisadores aleguem que a prática não seja um componente necessário, outros estudiosos argumentam que a prática é importante por várias razões. Uma delas refere-se ao problema do conhecimento inerte⁶⁵, ou seja, os alunos têm conhecimento sobre a língua, mas não sabem como usar esse conhecimento. Quando esses aprendizes estão diante de situações comunicativas, o que eles sabem a respeito da língua não é transferido para o uso real. Outro argumento é que, por meio da interação, alunos aprendem a negociar sentidos, o que pode proporcionar reflexão acerca da língua que estão produzindo e se são capazes de dizer o que realmente desejam. Larsen-Freeman (2003, p. 104) destaca o potencial da prática para facilitar o *noticing*, testar hipóteses, incentivar a análise da língua e demandar mais insumo.

Para a autora (2003), as atividades de prática devem apresentar duas características principais. Primeiro, elas devem ser significativas e engajadoras, para que os alunos trabalhem com situações nas quais o uso da estrutura seja relevante e expressivo, não apenas uma prática mecânica e descontextualizada. É preciso também que os alunos estejam motivados para concentrarem-se nesses tipos de atividades. A segunda característica está relacionada a um dos desafios de aprendizagem: é preciso que as atividades foquem em uma das três dimensões – forma, sentido e uso. Como a frequência é um fator importante para aprender a forma, as atividades que enfatizam essa dimensão devem oferecer oportunidades para os alunos usarem as estruturas por meio de uma prática sistematizada, mas ao mesmo tempo, significativa. Quando o foco é trabalhar com o sentido, o desafio deve ser a proposta de associação entre forma e significado. Já com relação ao uso, os alunos enfrentam o desafio de escolher qual a estrutura mais apropriada para determinado contexto.

A pesquisadora propõe uma estrutura para avaliar atividades, a qual é composta por um contínuo que se inicia com as atividades minimamente significativas até as comunicativas psicologicamente autênticas. Essas são descritas como atividades em que os aprendizes são expostos às pressões psicológicas que são comumente enfrentadas quando estamos engajados em comunicações reais. A autora atesta que para que os alunos pratiquem o uso significativo da gramática, eles precisam lidar com o processamento apropriado da transferência (ROEDIGER; GUYNN, 1996 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2011). Dessa maneira, para que os alunos superem o problema do conhecimento inerte e sejam capazes de transferir o conhecimento adquirido para o uso, é preciso que as condições de aprendizagem e as de uso sejam psicologicamente semelhantes. (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 526).

⁶⁵No original: *inert knowledge problem* (Whitehead, 1929 - cited by Larsen-Freeman, 2003).

Similarmente, Batstone chama a atenção para a necessidade de elaboração de atividades que visem a fornecer oportunidades para os aprendizes procedentarem o conhecimento adquirido. O autor afirma que o *trabalho de processo regulado cuidadosamente pode fornecer aos aprendizes oportunidades repetidas de notar e reestruturar suas hipóteses sobre a língua, bem como procedimentar progressivamente esse conhecimento*⁶⁶ (BATSTONE, 1994, P. 79). Para tanto, no ensino como processo, o autor destaca o papel da regulação, ou seja, de algum tipo de controle de determinadas variáveis que podem garantir o sucesso da atividade.

Nesse sentido, é preciso considerar dois fatores essenciais: pressão do tempo e conhecimento compartilhado, ou seja, aquilo que já é conhecido (dado) pelos alunos. Com relação ao primeiro, o autor pondera que, se o objetivo é unir gramática e comunicação, é preciso estipular determinado tempo para que o aprendiz possa planejar o que será produzido. Tal planejamento reduz a pressão a que o aluno está exposto e ele tem a oportunidade de organizar seu pensamento e usar a gramática de maneira eficaz. Outro elemento associado à questão do tempo de planejamento é a familiaridade com o tópico. Quando o tema é familiar ou se trata de uma revisão, os alunos têm maiores oportunidades de procedimentar e reestruturar o conhecimento, o que pode influenciar a qualidade de língua que está sendo produzida.

Visando à produção eficaz dos alunos, é importante considerar a regulação do conhecimento compartilhado, ou seja, é preciso estimular a comunicação daquilo que não faz parte do conhecimento compartilhado, gerando assim, uma lacuna de contexto. Batstone esclarece que a lacuna de informação remete ao ensino de gramática como produto, pois há uma troca controlada de informações. O autor defende a lacuna de contexto, referente ao conhecimento que já é e que será compartilhado, além do que é necessário para completar a atividade. Segundo ele, toda prática no ensino como processo pressupõe uma lacuna de contexto que será reduzida ou concluída pelo aprendiz por meio do uso da linguagem. Na figura a seguir, a título de ilustração, observamos a questão do tempo, isto é, há a regulação do tempo, bem como a lacuna de contexto a ser preenchida pelo aluno:

⁶⁶*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.*

Figura 14. Regulação de tempo e lacuna de contexto

Activity 2

Persuasion

Task 1

Either

Write down three things you hate doing (e.g. swimming underwater).

In groups, exchange lists and select one item from the list you are given.

Pair up with the person who wrote it. Imagine the situation and try and persuade him/her to do the thing they hate doing. You are his/her friend.

or

Write down three objects you can never imagine yourself buying (e.g. a space suit).

In groups, exchange lists. Select one item from the list you are given.

Pair up with the person who wrote it. Imagine the situation and try to persuade him/her to buy the object they do not want. You have a large stock!

(Gower 1987:10–11)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 94

Norteados pela discussão proposta pelos autores acerca da prática significativa, estamos cientes de que há um contínuo que engloba as atividades mais significativas até as menos significativas. Compreendemos como prática significativa as atividades que buscam integrar forma e comunicação, ou seja, que estimulam o trabalho com uma das três dimensões da gramática em conjunto com um objetivo comunicativo. Para que essa meta seja atingida, os alunos precisam ter tempo de planejamento para que seja possível focar na gramática e não apenas comunicar (passar a mensagem), é preciso haver a lacuna de contexto, para que os aprendizes estejam engajados na atividade buscando completá-la por meio da reflexão sobre a língua. Contudo, o tempo deve ser gradualmente diminuído a fim de que os aprendizes aproximem-se cada vez mais da pressão psicológica presente em interações reais (frente a interlocutor(es) que esperam respostas/reações imediatas).

Retomando a apresentação dos dois elementos chave na proposta de *grammaring* (conscientização e prática significativa), passamos a apresentar a terceira etapa: *feedback*. Essa fase foi descrita por Larsen-Freeman (2003, p. 123) como *informação avaliativa disponível aos aprendizes acerca do seu desenvolvimento linguístico*⁶⁷. A autora difere *feedback* de correção de erros, uma vez que o último geralmente está associado a um *feedback* negativo. Para ela, erros não devem ser considerados negativos ou algo que deva ser evitado, já que representam oportunidades de aprendizagem. Larsen-Freeman argumenta que o *feedback* deve ser focado e apresentar suporte afetivo, visando a auxiliar o aprendiz a produzir o que ele deseja.

⁶⁷ No original: (...) *evaluative information available to learners concerning their linguistic performance.*

Neste trabalho, optamos por focar em dois pontos centrais da teoria de gramática como habilidade: *noticing* e prática significativa, por julgarmos que essas etapas sejam fundamentais nessa teoria, conforme foi mencionado na introdução deste estudo e será também detalhado no capítulo de metodologia.

Passamos agora a refletir acerca das contribuições dos trabalhos cujo foco foi o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade.

1.2.7 Contribuições de pesquisas com foco na gramática como habilidade em contexto nacional

A área de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade no contexto brasileiro ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Muitos pesquisadores reconhecem a necessidade de se redimensionar o papel da gramática, não se tratando apenas de focar em memorizações de regras e exercícios estruturais, tampouco em abolir a gramática das aulas de LI, tendo como objetivo principal a comunicação. Entretanto, por se tratar de uma teoria relativamente recente, sobretudo no Brasil, ainda há carência de estudos nessa área que demonstrem como o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade tem se revelado na formação de professores de LI, na prática docente e nas discussões acadêmicas.

A fim de traçar as tendências de pesquisa na área de ensino-aprendizagem de LI, Monteiro (2013) fez um levantamento das teses e dissertações realizadas nos principais programas de Pós-graduação em Linguística, Linguística Aplicada e Educação no período de 2005 – 2010. Segundo a autora, dos 568 trabalhos analisados, 27 estavam relacionados com a investigação do ensino de gramática ou vocabulário. Porém, ela não revelou se esses estudos versavam sobre o ensino de gramática como habilidade, visto que não era foco de sua pesquisa.

Schmitz (2007) afirma que não há consenso entre os professores de LI no âmbito nacional sobre ensinar ou não gramática. Segundo ele, alguns professores equalizam o ensino de uma língua ao explícito da gramática, focando a leitura e a tradução. Por outro lado, há os professores que enfatizam o ensino comunicativo, evitando abordar a gramática em suas aulas. Percebemos que nesses dois extremos há a falta de reflexão acerca do que entendemos por gramática, como nos lembra Larsen-Freeman (2003). Não se trata de retomar o ensino tradicional e estrutural da gramática, tampouco abandoná-la, mas integrar forma e comunicação, por meio do ensino de gramática como habilidade.

Mello e Souza (2010), na introdução do número temático sobre gramática da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), ponderam que o ensino de gramática ainda parece ser visto como dois extremos, ensinar regras ou aboli-las. Todavia, os autores ressaltam que a gramática constitui-se em *objeto multifacetado, não redutível a dicotomias de extremos* (p. 825), sendo assim, objeto relevante de reflexão na área de Linguística Aplicada. De acordo com os pesquisadores, pedagogias recentes têm sido propostas frente ao ensino puramente metalinguístico e descritivo da forma, a saber, o uso de *corpora eletrônicos* e o desenvolvimento de tarefas pedagógicas⁶⁸. Os autores discutem que embora esses estudos tenham apresentado resultados positivos, resta investigar os efeitos dessas práticas em âmbito nacional, refletindo acerca de possíveis adaptações aos contextos de ensino de línguas estrangeiras e materna.

Nesse volume temático da RBLA, encontramos investigações que versaram sobre diferentes aspectos do ensino de gramática. Mello e Souza (2010) esclarecem que o volume está dividido em três grupos: ensino de gramática de LE, inovações no ensino de gramática e ensino de gramática de LM. Dos oito artigos da revista em questão, apenas dois trataram do ensino-aprendizagem de gramática de LI, tendo como foco o papel da aprendizagem consciente, com tratamento estatístico dos dados, cujos pontos principais serão discutidos a seguir. Com relação às inovações no ensino de gramática, o único artigo sobre LI refletiu sobre o uso da Linguística de Corpus para aquisição de formas tidas como problemáticas, como o uso de “*for*”. Os demais trabalhos consideraram o ensino de gramática no Português, mas estes não serão discutidos neste trabalho por não estarem diretamente relacionados ao nosso objetivo e tema.

Um dos artigos destinados ao ensino de gramática de LI foi o de Finger e Vasques (2010), que conduziram uma pesquisa experimental acerca das diferenças do ensino implícito e explícito na compreensão e uso do Presente Perfeito por alunos universitários. Os autores apresentam uma sólida revisão bibliográfica envolvendo o conceito de *noticing*, pautados em várias obras de Schmidt, além dos próprios conceitos testados no estudo: implícito e explícito. Eles concluem que o grupo submetido ao ensino explícito do Presente Perfeito obteve resultados mais positivos no pós-teste sobre essa estrutura, defendendo a instrução explícita na sala de aula de LI.

Outro estudo da mesma revista que salienta o papel do *noticing* é o de Marques (2010). A autora constatou que, após a intervenção feita por meio de atividades de percepção

⁶⁸ Propostas feitas respectivamente por: St. John, 2001 e Yoon, 2008; Ellis, 2003 (citados por MELLO; SOUZA, 2010, p. 827 – 828)

consciente, os aprendizes tiveram melhora significativa no uso dos conectores concessivos. Chamou-nos a atenção o estudo de base quantitativa e a análise estatística dos dados, uma vez que esses estudos não são comumente conduzidos na área de ensino-aprendizagem de LI em contexto brasileiro.

Nosso intuito com essa breve referência aos artigos do número temático da RBLA foi o de constatar o pressuposto de que, mesmo em um trabalho específico sobre gramática, são escassas as pesquisas que focam o papel da gramática e maneiras de integrar forma e comunicação, fomentando o ensino como habilidade, conforme defendido por Augusto-Navarro (2007). Não obstante, a pesquisadora aponta que há poucos materiais didáticos que ilustram essa relação. Augusto-Navarro, nesse artigo de 2007 e em outros trabalhos (AUGUSTO-NAVARRO et. al., 2003) e projetos, busca ilustrar essa visão de gramática como habilidade, sugerindo exemplos de atividades que focam o desenvolvimento do *noticing*.

Outro trabalho em que também houve a preocupação com atividades de *noticing* e prática comunicativa com foco no sentido foi a dissertação de Marcheti (2009). O objetivo constituiu-se em avaliar o desenvolvimento da acuidade no uso do idioma de alunos do Ensino Médio antes e após uma proposta de intervenção de foco na forma. A pesquisadora concluiu que trabalho com foco na forma, por meio do *noticing* da estrutura-alvo (Presente Simples em LI) e tarefas com foco no sentido, contribuiu para o desenvolvimento da acuidade linguística dos aprendizes.

A dissertação de Terenzi (2009) também apresenta ilustrações de como a teoria de gramática como habilidade pode ser materializada em atividades pedagógicas. Nesse estudo, foram analisados os efeitos da adoção dessa teoria na acuidade de jovens aprendizes. Os resultados apontam que os participantes foram capazes de perceber a língua, ou seja, puderam refletir sobre o funcionamento da mesma por meio de atividades de *noticing*, além de utilizarem a língua de maneira significativa.

Outro estudo nessa linha foi o de Linhares (2010). Em sua dissertação, a pesquisadora analisou os resultados obtidos com a adoção do ensino de gramática como habilidade no envolvimento dos alunos-participantes, bem como na acuidade linguística deles. Segundo Linhares, os alunos mostraram-se engajados e interessados nas aulas, demonstrando receptividade a essa proposta, além de apresentarem melhora na proficiência linguística.

Della Rosa (2010) investigou, por meio de Trabalho de Conclusão de Curso, a concepção dos alunos de um curso de Inglês para Propósitos Específicos sobre gramática e como os alunos-participantes observavam uma proposta de ensino mais indutiva. A

pesquisadora aponta que, para esses participantes, gramática era sinônimo do uso correto do idioma, além de ser associada apenas às atividades de produção escrita. Além disso, embora os participantes percebam e reconheçam o ensino indutivo da forma, eles se sentem inseguros frente à essa proposta, solicitando atenção explícita aos aspectos gramaticais nas aulas de LI.

Outro estudo que versou sobre as teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade foi o de Kawachi, C.; Augusto-Navarro; Kawachi, G. (2010). Os autores analisaram um livro didático para alunos de nível avançado e observaram que as atividades propostas ora estimulavam o ensino de gramática como produto, ora como processo. Assim, eles propuseram adaptações das referidas atividades visando a ilustrar como elas poderiam ser desenvolvidas a fim de fomentar o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade.

A proposta de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade também foi investigada por Martinez (2011) visando a ilustrar como esse modelo poderia contribuir para a autonomia do aprendiz por meio da análise e sugestão de atividades do material do sexto ano do Ensino Fundamental fornecido pelo governo do Estado de São Paulo (material conhecido como Cadernos do Estado).

Em estudo recente, Andrade (2013) analisou como os aspectos da *pragmalinguística* são contemplados em um livro didático de LI, bem como o papel atribuído à gramática no livro em foco. Com base nas teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, a pesquisadora conclui que apenas a dimensão da forma está presente no material, o que pode limitar as possibilidades dos aprendizes refletirem acerca do funcionamento linguístico da L-alvo.

Não é objetivo deste trabalho fazer um levantamento de todos os estudos cujo foco estava relacionado a algum aspecto da gramática como habilidade, o que representaria outra pesquisa. Propusemo-nos apenas a ilustrar brevemente como a questão da teoria basilar desta investigação tem sido representada no contexto brasileiro. Lembramos que a maioria das investigações citadas neste item foram conduzidas por alunos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, instituição que concentra pesquisas realizadas na área de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade.

É possível perceber que alguns dos estudos citados concentram-se nas potencialidades da teoria, visando a ilustrar possíveis materializações da mesma, de modo que gramática como habilidade seja compreendida com maior complexidade e sejam revelados os ganhos e limitações que a adoção da teoria possibilita.

Nosso objetivo neste capítulo foi discutir as principais contribuições dos estudos sobre cognição de professores de línguas e de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de

gramática. Essas teorias são basilares para este trabalho, uma vez que visamos a investigar a relação entre cognição relatada e prática pedagógica do professor de LI. No próximo capítulo, abordaremos a metodologia de pesquisa deste estudo, refletindo sobre os procedimentos e instrumentos adotados, bem como sobre os participantes e os procedimentos de análise dos dados.

2. METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é discutir a metodologia de pesquisa que adotamos, bem como os instrumentos e procedimentos selecionados para coleta dos dados. Apresentaremos, também, o contexto de pesquisa, a descrição dos participantes e as formas de análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Com o intuito de seguirmos a afirmação de Larsen-Freeman e Long (1991) acerca da sistematicidade de um estudo, passamos a refletir sobre o percurso metodológico mais pertinente a este trabalho, posto que, de acordo com esses autores, é preciso que haja um desenho bem planejado da pesquisa. Assim, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação e, na sequência, apontamos as razões que nos levaram a selecionar o paradigma qualitativo de cunho interpretativista como guia deste estudo.

1. Que características da cognição de professores recém-formados sobre o ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa são verificadas em sua prática docente?
2. Que relação pode ser estabelecida entre o contexto de atuação, a cognição e a prática docente?

Como o foco deste trabalho incide em investigar a cognição relatada dos participantes, sua prática docente e influência do contexto de atuação em relação ao ensino-aprendizagem de LI, adotamos a metodologia de natureza qualitativa. Julgamos essa abordagem a mais adequada aos nossos objetivos, visto que o intuito é entender e interpretar os dados seguindo os pressupostos desse paradigma, de acordo com a definição genérica proposta por Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

(...) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para

o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1992) afirmam que a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos de acordo com a perspectiva dos participantes de pesquisa. Dessa maneira, acreditamos que essa abordagem esteja adequada ao nosso estudo, uma vez que pretendemos compreender a visão dos professores-participantes sobre o ensino-aprendizagem de gramática e sua prática.

Ressaltamos a escolha da abordagem qualitativa de base interpretativista pautando-nos no foco deste trabalho que é investigar o processo e não apenas o produto final ou resultado de um experimento. Ianuskiewtz (2010), baseada em Triviños (1987), destaca que nesse paradigma *os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno analisado* (p. 39). Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) também nos lembra que no paradigma interpretativista *não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes*.

Vale elucidar que na abordagem qualitativa, há uma visão holística dos dados, conforme define André (2008, p. 17):

[A pesquisa é] qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Segundo Allwright e Bailey (1991), alguns conceitos advindos da pesquisa experimental, ou seja, de base positivista, ainda são usados nos estudos qualitativos para julgar a legitimidade da pesquisa, sendo eles: confiabilidade, validade e generalização. De acordo com Reis (2006), a confiabilidade está relacionada à consistência e replicabilidade do estudo que faz uso de instrumentos de mensuração precisos. Brown (2004) explica que um instrumento é consistente, e portanto confiável, quando é aplicado em um contexto distinto e permite a obtenção de resultados semelhantes. Já a validade é *compreendida como a capacidade de controlar, de reproduzir, de prever, de gerar leis universais sobre o comportamento humano, de subtrair-se – como pesquisador – do contexto, de submeter os dados à randomização e observação* (REIS, 2006, p. 103). A generalização, por sua vez, refere-se à aplicabilidade dos resultados em outros contextos.

Para Reis (*op. cit.*), os critérios positivistas usados para julgar as pesquisas na área das ciências “duras” têm sido revisados e discutidos no campo das ciências sociais. A autora

argumenta que o construto da generalização, por exemplo, não tem fundamento no paradigma qualitativo, pois vai de encontro às premissas dessa abordagem que visa a compreender situações únicas e não replicáveis. A noção de confiabilidade também não se aplica aos estudos de cunho qualitativo, sendo que o foco desses incide na interpretação e não na reprodução. Do mesmo modo, a ideia de validade remete aos estudos positivistas, devido à *necessidade de minimizar a imprecisão dos resultados (validade interna), bem como de conectá-los para além dos limites do contexto e situação investigados, i.e., generalização (validade externa)* (p. 105). É no sentido de refutar os parâmetros positivistas que estudiosos no âmbito da pesquisa qualitativa interpretativista têm usado o critério de credibilidade ou autenticidade, definido por Reis (2006, p. 105 – 106, pautada em LINCOLN e GUBA, 2000) como:

Um critério segundo o qual um relato de pesquisa pode ser considerado justo, por equilibrar as visões, perspectivas, questões e vozes de todos os envolvidos; por elevar o nível de conscientização dos participantes da pesquisa, primeiramente, e, posteriormente, daqueles com quem têm contato; e por provocar ação por parte dos participantes da pesquisa e o envolvimento do pesquisador em formas específicas de educação para ação social e política dos participantes, se assim estes desejarem.

Julgamos que o critério de credibilidade seja bastante pertinente ao escopo desta pesquisa, no sentido em que almejamos investigar as visões dos participantes sobre o ensino-aprendizagem de gramática, levando em consideração suas perspectivas e ações. Não pretendemos estabelecer relações de conscientização e/ou mobilização por parte dos participantes, mas estamos cientes de que eles podem ser influenciados por este trabalho.

Tendo em vista a solidez da pesquisa, visando a assegurar sua credibilidade, defendemos que os dados sejam triangulados, ou seja, que dois ou mais instrumentos e procedimentos sejam empregados na coleta e análise dos dados. Reis (2006) nos lembra que a triangulação na pesquisa qualitativa é válida quando o propósito do pesquisador é aprofundar suas interpretações e expandir sua compreensão acerca do fenômeno estudado. Os instrumentos e procedimentos utilizados neste estudo estão descritos no próximo item deste capítulo.

Concluimos que esta pesquisa é qualitativa de base interpretativista. Este estudo é também de cunho etnográfico, tendo em vista o contexto da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as interpretações à luz da pesquisa qualitativa etnográfica, visando a atender aos pressupostos mencionados por Moita Lopes (1996, p.88):

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc. [...]

Vale ressaltar que as metodologias das investigações etnográficas diferem dos estudos de natureza etnográfica que não abarcam todos os elementos da primeira. André (2008) esclarece que, para os antropólogos, pesquisa etnográfica está relacionada ao estudo da cultura e da sociedade, ou seja, o interesse primordial dos etnógrafos é descrever a cultura de determinado grupo social. Para que isso seja feito, é necessário que o pesquisador permaneça um longo tempo em campo, estabelecendo contato com outras culturas, o que não ocorre nas pesquisas de cunho etnográfico na área da Educação e Linguística Aplicada. Assim, a autora argumenta que trata-se de uma adaptação desse tipo de pesquisa, pois *fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito*". (ANDRÉ, 2008, p. 28)

Em consonância com a perspectiva de André, Ducatti (2010) destaca que a centralidade dos procedimentos de base etnográfica está *no ponto de vista dos participantes da pesquisa, suas crenças, valores, expectativas, sentimentos, além da consideração do contexto educacional como um todo* (p. 29). Salientamos que esses fatores vão ao encontro de nossos objetivos e, por isso, os julgamos pertinentes à metodologia desta pesquisa. Passamos à apresentação dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta e análise de dados deste estudo.

2.2 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados

Tendo em vista a necessidade de triangulação dos dados da pesquisa, utilizamos os instrumentos e procedimentos que estão descritos no quadro a seguir. Neste subitem, detalharemos a escolha desses instrumentos e como eles auxiliaram a coleta de dados deste trabalho.

Quadro 3. Procedimentos e instrumentos da coleta de dados

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Entrevista A	Identificar o perfil dos participantes e suas concepções acerca do ensino-aprendizagem de gramática e dos contextos de atuação.
Observação de aula	Descrever a prática dos participantes com relação ao ensino-aprendizagem de gramática, tendo em vista a formação teórica desses professores. Observar a relação do fazer docente com o contexto de ensino.
Notas de campo e diário da pesquisadora	Anotar e descrever como os participantes abordaram a gramática.
Sessões de visionamento	Analisar as explicações e justificativas dos participantes sobre sua própria prática, observando as relações entre o dizer e o fazer de cada participante. Investigar possíveis influências do contexto de atuação.
Questionário	Analisar as considerações dos participantes sobre o modo como ensinavam gramática e a natureza do contexto de atuação.
Entrevista B	Obter registro de impressões dos participantes sobre o envolvimento deles com esta pesquisa.

Assim, os dados foram coletados seguindo os pressupostos de Borg (2003, p. 102):

O conhecimento de gramática dos professores pode ser medido através de instrumentos similares a testes; as crenças dos professores podem ser levantadas por meio de questionários e entrevistas; e a cognição de professores pode ser examinada em maior complexidade por meio de práticas reais de sala de aula e discussões sobre as mesmas.⁶⁹

⁶⁹ Tradução nossa: “Teachers’ knowledge of Grammar can be measured through test-like instruments; teachers’ beliefs can be elicited through questionnaires and interviews; and teachers’ cognitions can be examined in greater complexity through analyses of actual classroom practices and discussions with researchers about these”.

É válido esclarecer que este trabalho é um desdobramento do estudo conduzido por Augusto-Navarro⁷⁰ em 2010, no qual a pesquisadora investigou a influência das discussões teóricas apresentadas por Larsen-Freeman (2003) e Batstone (1994) na concepção de professores em formação sobre o ensino de gramática. Nove participantes, alunos de graduação que cursavam uma disciplina fundamentada pelas teorias de gramática como habilidade, foram entrevistados sobre suas cognições a respeito da instrução gramatical antes e logo após a conclusão da disciplina (60 horas). Após o curso, eles assumiram uma nova visão a respeito do que é ensinar gramática e tornaram-se mais sensíveis ao perfil de diferentes aprendizes, mas ainda apresentavam dúvidas sobre como colocar em prática a teoria estudada.

Tomando como base os dados obtidos no estudo de Augusto-Navarro (2010), nossa proposta foi observar a prática de 5 desses 9 participantes, analisando a relação entre o dizer e o fazer, além da influência exercida pelo contexto de atuação na cognição desses professores. Por se tratar de um desdobramento de tal pesquisa, esses 5 foram mantidos, pois estavam de acordo com os critérios estabelecidos para seleção dos participantes: ter cursado a disciplina “Avaliação e produção de material didático em língua inglesa” e atuar em dois contextos de ensino distintos.

Uma vez que buscamos investigar possíveis influências do contexto de atuação, era pertinente que a prática de cada participante pudesse ser observada em locais distintos, vislumbrando comparações entre os cenários, bem como entre o dizer e o fazer do mesmo professor em lugares diferentes. Além dos 5 participantes, selecionamos mais 2 professores que tinham se formado em Letras na mesma instituição de ensino e também haviam cursado a referida disciplina. Essa escolha foi pautada na importância dos contextos de atuação desses participantes, tais como escola pública e escola regular particular, já que buscamos analisar a relação entre a formação desses professores e a prática docente em diversos contextos de ensino. No item 2.3 apresentaremos os dados sobre os 7 participantes desta investigação.

Em referência à coleta de dados, esclarecemos que a primeira etapa constituiu-se da fase de diagnóstico, quando os dados foram obtidos por meio da entrevista A⁷¹. Os participantes foram entrevistados acerca da visão sobre o que é gramática, o que é ensinar gramática e como, geralmente, abordavam esse conteúdo. Acreditamos na viabilidade desse procedimento por nos ter permitido estabelecer uma conversa com os participantes acerca do

⁷⁰ Profª. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro é orientadora deste estudo. Tivemos acesso aos dados coletados pela pesquisadora em 2008.

⁷¹ O roteiro da entrevista A encontra-se no apêndice A deste trabalho.

tema em questão. Conforme afirma Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas semiestruturadas possibilitam que o pesquisador elabore um roteiro flexível de perguntas, que servirá como guia, além de ser *um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais* (p. 223).

Ao descrever metodologias de pesquisa, Woods (1996) destaca a importância dos estudos que focam no ponto de vista dos professores, pois eles têm acesso às suas próprias intenções, ao conhecimento que têm dos alunos e às suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, nesse tipo de investigação, o observador procura traçar a perspectiva do professor sobre o que está ocorrendo na sala de aula.

Após a entrevista A, iniciamos o procedimento de observação de aulas e anotações de campo. A pesquisadora observou oito (8) aulas de cada um dos sete (7) participantes em dois contextos de atuação distintos – que serão descritos no item 3.4. Assim, foram observadas dezesseis (16) aulas de cada participante, as quais foram gravadas em áudio e vídeo, com exceção de um dos contextos, uma escola regular da rede privada, no qual não houve autorização da direção da escola para nenhum tipo de gravação. No entanto, julgamos que essa falta não prejudicou a recuperação dos dados obtidos nas observações, uma vez que tivemos o auxílio das notas de campo e do diário da pesquisadora.

Ressaltamos que as primeiras aulas de todos os participantes foram gravadas apenas em áudio visando a minimizar os efeitos da presença da pesquisadora na sala de aula. Sabemos que após certo tempo, os participantes tendem a não atentar ao fato de que estão sendo gravados e a câmera não é mais um elemento que pode inibi-los, conforme discutem Larsen-Freeman e Long (1991) e Borg (2006). No entanto, achamos prudente iniciar as observações com a gravação em áudio, que passaria despercebida pelos participantes e, principalmente, pelos alunos, de modo que quando a filmagem fosse feita não houvesse grande estranhamento por parte dos envolvidos nesse processo, o que pôde ser confirmado na prática.

No que tange ao tipo de observação, optamos pela não-participante, na qual, segundo Borg (2006), o pesquisador normalmente senta-se no fundo da sala fazendo anotações sobre a situação em foco e procura não interagir com professores e alunos. Esse modo de observação pareceu-nos pertinente ao escopo deste trabalho, uma vez que não era nossa intenção estabelecer relações de interação com os participantes e alunos. Nosso objetivo consistia em analisar a prática docente com relação ao ensino de gramática, buscando investigar se a gramática era ensinada como habilidade.

As observações de aula foram seguidas de 4 a 5 sessões de visionamento com cada participante. Tais sessões ocorriam, geralmente, uma semana após as aulas observadas, levando em consideração a proposta de Borg (2006) de que o tempo entre as observações e os visionamentos seja minimizado para que esse procedimento gere dados mais válidos. No entanto, o pesquisador nos lembra que, embora na teoria o tempo entre os eventos deva ser curto, os professores têm que cumprir seus horários e cronogramas e os pesquisadores precisam se adequar a eles. No caso desta pesquisa, as sessões tinham duração média de 30 minutos e possibilitaram que os participantes assistissem suas aulas (ou as ouvissem, nos casos em que não houve gravação em vídeo) e discutissem a respeito do seu desenvolvimento.

Ressaltamos que, tendo em vista o foco deste trabalho, ou seja, o ensino-aprendizagem de gramática, os participantes foram convidados a refletir sobre os trechos das aulas nas quais a gramática estava presente. Outros temas também foram discutidos nessas sessões, mas não serão apresentados aqui por não estarem diretamente relacionados ao escopo deste estudo. No contexto em que não houve autorização para gravação em áudio ou vídeo, a participante leu trechos do diário da pesquisadora, comentou sobre os mesmos e respondeu às perguntas feitas. Julgamos que esse procedimento não tenha prejudicado a geração de dados para este estudo, uma vez que Borg (1998) e outros pesquisadores também já utilizaram essa técnica para estimular a discussão sobre as decisões e ações do professor.

Vieira-Abrahão (2006, p. 227) define as sessões de visionamento da seguinte forma:

As sessões de visionamento, também chamadas por outros pesquisadores de sessões reflexivas, envolvem a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva dos actantes sobre suas próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre seu fazer.

Ainda que nosso objetivo não tenha sido conscientizar os participantes sobre a sua prática docente, esse procedimento pareceu-nos adequado na medida em que possibilitou a reflexão e explicação do participante sobre suas atitudes e percepções em sala de aula, além de ter permitido ao pesquisador analisar a fala do professor com relação à sua própria prática, observando o que ele pensa, sabe e em que acredita.

Cabe esclarecer que o procedimento em questão não teve o objetivo de recuperar o pensamento interativo, ou seja, entender o que se passava na mente do professor em determinado momento da aula. A finalidade do visionamento foi estimular a lembrança de

eventos para *facilitar a discussão de fatores que os influenciam (como as crenças)*⁷² (BORG, 2006, p. 219) e entender as razões que levaram os participantes à tomada de decisão.

Woods (1996) discute a importância de investigar o contexto de atuação em conjunto com a visão dos participantes para que seja possível estabelecer relações entre o que se observa e o que de fato ocorre:

Incluir os contextos dos cursos e dos participantes possibilita reconhecer que o que é observado como eventos iguais formalmente podem ser bem distintos quando percebidos funcionalmente. Em outras palavras, o que na superfície parece ser o mesmo evento pode ser visto como diferente pelos participantes devido à sua relação com os objetivos, intenções, pressupostos e crenças. (WOODS, 1996, p. 17)⁷³

Nesse sentido, percebemos que as sessões de visionamento permitiram que os participantes esclarecessem e justificassem suas escolhas e decisões instrucionais.

Durante o período de observação de aulas e sessões de visionamento, os participantes foram convidados a responder a um questionário semiaberto (Apêndice B). Um questionário piloto foi elaborado pela pesquisadora e respondido por três professores que não estavam envolvidos com esta pesquisa. Com base em suas respostas e dúvidas, além da revisão e sugestões da orientadora deste estudo, reelaboramos o questionário e o enviamos por e-mail. Os participantes tiveram o prazo de um mês para nos enviar as respostas também via correio eletrônico. O objetivo desse procedimento foi viabilizar a possibilidade da escrita reflexiva, de modo que o participante pudesse refletir sobre suas visões e sua maneira de ensinar gramática nos contextos em que estava sendo observado.

Para Borg (2006), questionários são bastante utilizados nas pesquisas de cognição de professores devido a algumas vantagens desse instrumento, tais como a rapidez, a economia de tempo e a possibilidade de coletar dados em grande escala, apesar da dificuldade de elaboração dos mesmos. No entanto, o autor alerta para a limitação que os questionários podem ter para *capturar a complexa natureza da vida mental dos professores* (p. 174)⁷⁴. É nesse sentido que os instrumentos de autorrelato⁷⁵, seguindo a denominação do autor, devem ser combinados com observações e entrevistas. Neste estudo, procuramos garantir que os

⁷² No original: "(...) to facilitate a discussion of the factors influencing them (such as beliefs)."

⁷³ No original: "Including the contexts of the course and the participants makes it possible to recognize that what are observed as the same events formally may be quite distinct when perceived functionally. In other words, what on the surface seems to be the same event may be viewed by the participants as being different because of its relation to their goals, intentions, assumptions and beliefs."

⁷⁴ No original: "(...) to capture the complex nature of teachers' mental lives."

⁷⁵ Borg (2006) denomina instrumentos de autorrelato os questionários, classificação de cenários e testes.

dados fossem coletados por meio de diferentes instrumentos e procedimentos por estarmos cientes das limitações presentes em cada um deles, individualmente.

Para encerrar a segunda fase da coleta de dados, fizemos a entrevista B⁷⁶, também semiestruturada, que ocorreu após o término das observações. Nesse momento, os participantes puderam refletir acerca de todo o processo, fizeram perguntas sobre os resultados da pesquisa e ofereceram sugestões para estudos futuros.

Faz-se importante esclarecer que todos os instrumentos de coleta de dados foram elaborados e aplicados em inglês. Optamos por utilizar a língua inglesa porque esta pesquisadora havia sido selecionada para um estágio de doutorado sanduíche e os dados obtidos foram analisados e discutidos com uma pesquisadora norte-americana. Salientamos que todos os participantes deste estudo eram proficientes na língua inglesa, não apresentando limitações para que as entrevistas, questionário e visionamentos fossem conduzidos nessa língua. Além disso, tivemos o consentimento dos participantes para o uso da LI e, ao final dos procedimentos, possibilitamos um espaço para que quaisquer considerações fossem tecidas em Português.

Tendo discutido os instrumentos e procedimentos usados para a coleta de dados, passamos a apresentar os participantes desta investigação.

2.3 Participantes da pesquisa

Ao traçarmos o planejamento desta pesquisa, pretendíamos continuar com os 9 participantes do estudo de Augusto-Navarro (2010) para que pudéssemos comparar o dizer e o fazer desses professores. No entanto, 1 desses participantes estava trabalhando em um único contexto. Valendo-nos da premissa de que os professores precisavam atuar em 2 contextos distintos a fim de que pudéssemos refletir sobre possíveis influências desses contextos, esse participante não pode ser considerado. Além disso, outros 3 participantes não estavam atuando como professores de língua inglesa. Assim, mantivemos 5 dos 9 participantes do referido estudo, sendo eles: Cathy, Justin, Mandy, Naomi e Stacey.

A opção de incluir 2 novos participantes (Darren e Guy) foi em virtude da relevância dos contextos em que atuavam: escola regular particular (ensino médio) e escola pública (educação de jovens e adultos). Embora eles não estivessem envolvidos com o estudo anterior, tiveram o mesmo processo formativo, possibilitando que o dizer e o fazer com

⁷⁶O roteiro da entrevista B pode ser encontrado no apêndice C deste trabalho.

relação ao ensino-aprendizagem de gramática desses professores também pudesse ser investigado.

Ressaltamos que a participante Naomi atuava em dois contextos semelhantes: projeto de extensão universitária. No entanto, um projeto era voltado ao ensino de inglês para adultos e outro para crianças. Em virtude das diferenças entre esses tipos de aprendizes, julgamos válido investigar a prática de Naomi. Somado a esse fator, Cathy também atuava no ensino para crianças. Assim, foi possível investigar como essas professoras ensinavam gramática para esse público, em contextos distintos.

Desse modo, tivemos a participação de 7 professores e 14 contextos de atuação, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 4. Participantes e contextos de atuação

PARTICIPANTES	CONTEXTO A	CONTEXTO B
Cathy	Escola regular da rede privada - Ensino Fundamental 1 (3ª ano)	Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças) Módulo 7
Darren	Escola de idiomas Pré-intermediário 2	Escola regular da rede privada - Ensino Médio (1º colegial)
Guy	Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para adultos) Básico 2	Escola regular da rede pública – Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 1º ano
Justin	Escola de idiomas Pré-intermediário 1	Escola regular da rede pública – Ensino Fundamental(6º, 8º e 9º anos)
Mandy	Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças) Módulo 8	Escola de idiomas Básico 3
Naomi	Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças) Módulo 3	Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para adultos) Básico 1
Stacey	Escolas de idiomas Iniciante	Ensino superior Graduandos em Linguística

Vieira-Abrahão (2010), pautada em Barcelos (2001), afirma que a metodologia dos primeiros estudos sobre crenças de professores e alunos envolvia entrevistas e questionários. Esses estudos foram denominados normativos ou metacognitivos. Porém, pesquisadores têm

demonstrado maior preocupação com a influência do contexto de ensino-aprendizagem, utilizando entrevistas e observação de aula, realizando estudos chamados de contextuais.

A entrevista A permitiu-nos traçar o perfil dos participantes com relação ao tempo de experiência e aos contextos em que já lecionaram. Ressaltamos que todos são licenciados em Letras – Português e Inglês pela mesma instituição de ensino, uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. No quadro a seguir, resumimos o perfil dos participantes. Cabe mencionar que, embora esses participantes tenham sido considerados professores recém-formados, muitos já apresentavam alguns anos de experiência docente por terem iniciado a carreira antes da graduação.

Quadro 5. Perfil dos participantes

PARTICIPANTE	ANOS DE EXPERIÊNCIA	CONTEXTOS EM QUE ATUOU
Cathy	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças) • Escola regular da rede privada - Educação infantil e Ensino Fundamental 1
Darren	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas de idiomas • Escola regular da rede privada - Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio
Guy	8 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas de idiomas • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para propósitos específicos) • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para adultos) • Ensino superior (professor substituto – Curso de Letras e aulas de LI para o curso de Linguística) • Tutor virtual – educação a distância • Escola regular da rede pública – Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos
Justin	7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas de idiomas • Escola regular da rede pública – Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças)
Mandy	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Escola de idiomas • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças)
Naomi	7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas de idiomas • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças) • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para propósitos específicos) • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para adultos) • Aulas particulares • Escola regular da rede privada - Educação infantil e Ensino Fundamental 1 e 2
Stacy	6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas de idiomas • Projeto de extensão universitária (ensino de inglês para propósitos específicos) • Escola regular da rede privada - Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio • Ensino superior – aulas de LI para o curso de Linguística

2.4 Contexto da pesquisa

Conforme já mencionado, os 7 participantes deste estudo graduaram-se em Letras – Português e Inglês em uma universidade federal no interior do estado de São Paulo. O curso de Licenciatura em Letras dessa instituição é noturno e tem duração de 5 anos. Das 40 vagas oferecidas, 20 são destinadas para habilitação português-inglês e 20 para português-espanhol. Kaneko-Marques (2011) nos lembra que a área de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras em questão passou por reformulações curriculares em 2004, as quais possibilitaram o ensino baseado em conteúdos:

Assim, as disciplinas da área de língua inglesa na nova grade curricular têm o intuito de promover a construção e desenvolvimento dessas competências⁷⁷, por meio de reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas desde os semestres iniciais do curso. Por meio de conteúdos sobre a profissão docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, desenvolvem-se discussões e atividades pautadas em materiais autênticos, ao longo das disciplinas, para o aperfeiçoamento linguístico-comunicativo e a formação profissional dos futuros professores. (KANEKO-MARQUES, 2011, p. 30)

Estudos como o de Claus (2005), Emidio (2007), Donadio (2007), Abreu-e-Lima et al. (2007) e Kaneko-Marques (2011) revelam a peculiaridade desse contexto de ensino que é a integração do desenvolvimento da língua inglesa e a formação crítico-reflexiva dos alunos-professores.

Ainda em relação a esse contexto, julgamos válido retomar as características da disciplina “Avaliação e produção de material didático em língua inglesa” cursada pelos participantes durante a graduação. Tal disciplina é de natureza optativa, tem 4 créditos no total (2 teóricos e 2 práticos), é oferecida em período distinto do curso e ministrada por uma docente do Departamento de Letras da instituição em questão. A professora responsável é doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista e atua nos cursos de graduação e pós-graduação.

⁷⁷A pesquisadora refere-se às competências defendidas por Almeida-Filho (2003): linguístico-comunicativa, profissional, teórica e aplicada.

Quadro 6. Características da Disciplina "Avaliação e produção de material didático em língua inglesa"

DISCIPLINA: AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA
<p>Objetivos Gerais: Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de: a) reconhecer a teoria subjacente às ideias veiculadas em materiais didáticos, b) elaborar instrumentos de análise de necessidades (<i>needs and wants</i>), c) selecionar atividades que possam ser alteradas e adequadas às necessidades do público-alvo, d) apresentar oralmente e por escrito sugestões elaboradas durante o curso utilizando a língua-alvo, e) elaborar material didático utilizando jogos, vídeos música e/ou diferentes mídias como material de apoio pedagógico, f) avaliar a produção dos colegas e sua própria produção de acordo com critérios estabelecidos pelo grupo, g) criar atividades para as diferentes habilidades orais e escritas.</p>
<p>Ementa: Estudo e análise de livros didáticos, análise de necessidades e consequente adequação das atividades, reconhecimento de abordagens nos livros didáticos, seleção de material didático, confecção de materiais didáticos nas diferentes habilidades por intermédio de jogos, atividades com vídeo e música, e recursos de mídia tópicos de língua a partir da produção dos alunos. Utilização de recursos tecnológicos para interação escrita com os alunos, trabalhos em formato digital. Avaliação oral e escrita dos trabalhos apresentados.</p>
<p>Tópicos / duração: <i>grammar: critical analysis</i>, teoria e prática: discussão sobre como a gramática pode ser estudada em LE e análise de como ela se apresenta em atividades propostas em livros didáticos (18 horas). Leitura e fichamento de textos teóricos (18 horas) análise de programas e tarefas de livros didáticos(24 horas).</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>BATSTONE, R. <i>Grammar</i>. C. N. Candlin & H. G. Widdowson, editors, Oxford University Press, 1994</p> <p>CELCE-MURCIA, M. and HILLES, S. <i>Techniques and Resources in Teaching Grammar</i>. R.N. Campbell & W. E. Rutherford, editors, Oxford University Press, 1988.</p> <p>FOTOS, S. Cognitive Approaches to Grammar Instruction. In: <i>Teaching English as a second or foreign Language</i>, CELCE-MURCIA, M. editor, Heinle&Heinle, pp. 267-282, 2001.</p> <p>HINKEL, E. & FOTOS, S. <i>New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms</i>. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 2002.</p> <p>JOHNS, A. M. <i>Genre in the Classroom: Multiple Perspectives</i>, 350p, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002</p> <p>LARSEN-FREEMAN, D. <i>Teaching Language: From Grammar to Gramming</i>. Newbury House Development, 170p. 2003</p>

Fonte: Nexos⁷⁸

Norteados pelo perfil da disciplina, podemos afirmar que, embora o foco seja análise de material didático, as teorias basilares que compõem a fundamentação da disciplina, e consequentemente, os estudos teóricos dos alunos-professores, são as de ensino-aprendizagem

⁷⁸Fonte: <https://nexus.ufscar.br/nexus/PlanosConsultaL.jsp?Disciplina=063746&Turma=A&Ano=2008&Semestr e=2>. Acesso em 14/01/2013.

de gramática, sobretudo voltadas para uma nova perspectiva sobre gramática: a possibilidade de desenvolvê-la como habilidade. Assim, seguindo o perfil da proposta curricular dessa instituição e, particularmente nessa disciplina, percebemos que os participantes desta pesquisa tiveram uma formação teórico-prática nessas teorias, integrando a leitura da bibliografia indicada e a análise e elaboração de material didático.

Dessa maneira, devido a essa particularidade da formação teórico-prática desses alunos-professores, nos propusemos a investigar se havia influência dessa formação na prática desses professores.

Tomando por base os estudos de Woods (1996), Borg (2003, 2006) e Barcelos (2006), que reforçam a importância de se estudar o contexto de atuação, observamos as aulas dos 7 participantes em 2 lugares distintos, totalizando de 14 contextos. Devido à diversidade de cenários educacionais que são também contextos de pesquisa, optamos por apresentar as características de cada um no capítulo de Análise e Discussão dos Dados. Esse procedimento nos permitiu relacionar as especificidades de cada ambiente à prática do professor. Desse modo, a fim de evitar repetições, não apresentaremos as descrições de cada contexto neste item.

É relevante esclarecer que, na etapa da coleta de dados, o participante Justin foi aprovado em um concurso público, assumiu aulas em outra cidade e parou de lecionar em um dos contextos previamente selecionados para este estudo. Desse modo, os dados referentes a esse local de ensino (coletados na entrevista B) foram descartados e fizemos uma nova entrevista com o participante a fim de obter dados sobre o outro contexto. Devido à distância desse local e o período de tempo disponível, já que essas mudanças ocorreram após o início do semestre letivo, não foi possível acompanhar, continuamente, 8 aulas desse participante, como fizemos com os demais. Optamos por observar 3 aulas em 3 turmas diferentes (na mesma instituição de ensino), o que nos possibilitou acompanhar um total de 9 aulas desse participante, conforme pode ser observado no seguinte quadro:

Quadro 7. Justin: contexto B

JUSTIN: CONTEXTO B	
Escola regular da rede pública – Ensino Fundamental(zona rural)	
Número de aulas:	3 aulas para o 6º ano 3 aulas para o 8º ano 3 aulas para o 9º ano

Salientamos que no contexto B (projeto de extensão universitária) da participante Cathy também enfrentamos dificuldades com relação ao número de aulas observadas. Conforme esclarecido previamente, havíamos estabelecido o total de 8 (oito) aulas para cada participante em 2 contextos distintos. Contudo, conseguimos acompanhar 7 (sete) aulas de Cathy no contexto B, pois, ao final do semestre, devido a outros compromissos, os alunos faltaram às últimas aulas, o que acarretou o término antecipado do curso. Como havia apenas 3 alunos nesse grupo, a participante conseguiu trabalhar com o que havia sido planejado para esse módulo em menos aulas. Assim, não houve prejuízo para os alunos em termos de conteúdo programático. Julgamos que as 7 aulas observadas para esta investigação foram suficientes para analisarmos a prática de Cathy com relação ao ensino-aprendizagem de gramática.

2.5 Critérios para classificar as aulas sob a denominação “ensino de gramática como habilidade”

Movidos pelo objetivo de investigar se era possível evidenciar elementos da formação docente na prática dos participantes deste estudo e embasados pelas teorias de ensino-aprendizagem de gramática, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 8. Classificação das aulas dos participantes

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>								
Prática comunicativa significativa								
Gramática não foi trabalhada								
Gramática foi ensinada de maneira tradicional								

Para esta investigação, decidimos focar em duas fases das teorias de ensino de gramática como habilidade: *noticing* e prática comunicativa significativa, tendo em vista que

esses são elementos chave nas referidas teorias. Sabemos que reflexão ou feedback também representam um passo importante nesse tipo de ensino. No entanto, essa prática pode estar presente na maioria das aulas de LI, podendo ser planejada e conduzida de diferentes maneiras, com diversos objetivos, de forma que pode não representar um passo exclusivo e representativo da teoria de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade. Além disso, devido às várias características envolvidas no processo de *feedback*, seria preciso conduzir outro estudo focando apenas nessa fase. Contudo, quando há a implementação de atividades que estimulam o *noticing*, levando os alunos a refletirem sobre a língua alvo, trata-se de uma peculiaridade do ensino de gramática como habilidade. Similarmente, quando práticas comunicativas significativas são propostas, os aprendizes estão engajados em práticas relevantes e expressivas o que representa um componente essencial da gramática como habilidade, pois há a integração de foco na forma e no sentido.

Com o intuito de classificar se os participantes estavam ensinando gramática como habilidade, focamos em dois pontos-chave dessa teoria. Em nossas observações e análise, se o professor utilizou uma atividade de *noticing* e/ou prática significativa comunicativa, consideramos que ele ensinou gramática como habilidade, conforme apontado no quadro 10. No outro extremo, estão as aulas nas quais a gramática foi trabalhada de maneira tradicional, ou seja, por meio da memorização de regras e exercícios estruturais descontextualizados. Outra categoria estabelecida diz respeito às aulas em que não houve ensino de gramática, isto é, o professor trabalhou explicitamente com outra área, como compreensão textual, não havendo menção à gramática. Essas aulas foram desconsideradas.

O quadro 10 será apresentado novamente na análise e discussão dos dados, sendo preenchido para cada um dos participantes de acordo com os contextos de atuação.

2.6 Critérios para seleção das aulas descritas no capítulo de Análise e Discussão dos Dados

Norteados pela análise de todas as aulas dos participantes, selecionamos aquelas que seriam descritas no capítulo de Análise e Discussão dos Dados. Das 8 aulas observadas e analisadas, selecionamos 3 de cada participante em 2 contextos distintos. Julgamos que esse número de aulas representa uma amostra significativa da atuação desses participantes por apresentar elementos recorrentes dessa prática, além de possibilitarem uma visão geral, porém suficiente, de como a gramática foi trabalhada nas aulas de cada participante.

Tomando por base o quadro 10 apresentado anteriormente, selecionamos as três aulas cujos trechos seriam descritos (alguns transcritos) na análise deste estudo. Procuramos escolher uma aula em que houve o trabalho com *noticing*, uma em que a prática significativa comunicativa foi proposta e, nos casos em que a gramática foi ensinada de maneira estrutural, um exemplo dessa aula. Nosso intuito foi apresentar amostras representativas das aulas dos participantes. Somado a esse fato, precisamos considerar também aspectos “técnicos” relacionados à coleta de dados, isto é, as aulas selecionadas apresentavam melhor gravação (áudio e vídeo), menos interferências de ruídos ou pausas.

2.7 Procedimentos de Análise dos dados

Conforme discutido no item 2.5, com base no quadro de classificação das aulas dos participantes, foi possível analisar essas aulas com relação ao ensino de gramática como habilidade. Esse procedimento nos permitiu alocar os participantes deste estudo em três grupos:

A	Participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria das aulas	Cathy Naomi
B	Participantes que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas (ou nenhuma das) aulas	Darren Justin
C	Participantes que apresentaram divergências no ensino de gramática como habilidade	Guy Mandy Stacey

Devido ao número de participantes e à quantidade de aulas observadas, muitos dados foram gerados. Como nosso intuito foi verificar se havia traços da formação docente na prática dos participantes deste estudo, foi necessário transcrever e descrever vários trechos das aulas em foco. Nesse sentido, o volume de descrição ultrapassaria os limites de páginas desejáveis para uma tese. Portanto, pareceu-nos adequado dividir a análise e discussão dos dados em duas perspectivas: holística e analítica.

Na primeira, discutiremos os dados referentes aos 7 participantes desta investigação, refletindo sobre a concepção de língua e gramática dos mesmos. Na sequência, apresentaremos as principais informações acerca do contexto de atuação e a classificação das

aulas sob a denominação “ensino de gramática como habilidade” dos participantes pertencentes aos grupos A e B. Esses participantes apresentaram práticas similares nos dois contextos de ensino observados, apesar de revelarem aparentes incongruências entre a cognição relatada e a prática docente, conforme será discutido no próximo capítulo. Como Cathy, Naomi, Darren e Justin foram consistentes com relação ao ensino de gramática como habilidade, faremos uma breve descrição de uma de suas aulas e sessões de visionamento.

Nosso enfoque será no grupo C que revelou maiores contrastes com relação ao ensino de gramática em virtude do contexto de atuação. Na perspectiva analítica, refletiremos mais especificamente sobre as aulas de Guy, Mandy e Stacey. Julgamos que os sete participantes foram fundamentais para a análise dos dados deste trabalho. A escolha em focar a prática desses três foi pautada devido às diferenças reveladas na prática pedagógica dos mesmos.

Feitas as considerações acerca da metodologia de pesquisa, dos instrumentos e procedimentos para coleta de registros, dos participantes e do contexto, passamos para a análise e discussão dos dados obtidos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos descritos na metodologia deste trabalho. De modo a contemplar a fala do participante (cognição relatada), a sua prática docente e as possíveis influências do contexto de atuação, tal análise está dividida em quatro partes, respectivamente:

3.1 O que os participantes dizem sobre ensinar gramática

3.2 Como os participantes ensinam gramática

3.3 A influência do contexto de atuação

3.4 Considerações gerais à guisa de conclusão

Em cada subitem optamos por apresentar os dados com base em diferentes instrumentos que serão descritos posteriormente. As perguntas de pesquisas norteadoras desta análise e discussão serão respondidas no item 3.4.

3.1 O que os participantes dizem sobre ensinar gramática

Nesta seção, discutiremos acerca da cognição relatada dos participantes sobre o ensino-aprendizagem de gramática. Para tanto, serão abordados o conceito de língua, a definição de gramática e a visão sobre o papel do foco na forma. Com o intuito de comparar e discutir a fala desses participantes, apresentaremos as respostas de todos eles.

3.1.1 Conceito de língua

É relevante considerar a definição de língua dos participantes uma vez que, segundo Larsen-Freeman (2003), nosso conceito de língua está relacionado às nossas crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas e à nossa prática em sala de aula.

A autora enfatiza a relação existente entre o conceito de língua do professor, o conteúdo programático e as teorias de ensino-aprendizagem, pois o primeiro pode influenciar o que o professor vai planejar e selecionar para suas aulas, de modo que sua noção do que seja língua pode estar refletida em suas ações. A pesquisadora pondera que essa associação pode ser mais teórica do que prática, devido aos fatores que são considerados pelos professores, tais

como o público alvo, pois “nós estamos, afinal, ensinando alunos, não apenas ensinando língua”. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 4)⁷⁹

Com o intuito de discutir o conceito de língua dos participantes deste estudo, as respostas deles foram transcritas e estão no quadro a seguir. Vale ressaltar que essas respostas foram obtidas com a entrevista B (março de 2011).

Quadro 9. Conceito de língua dos participantes

PARTICIPANTES	CONCEITO DE LÍNGUA
Cathy	<i>For me language is a corpus to; that we use to express ourselves, our thoughts through the content. I don't know, not just to say, but to everything.</i>
Darren	<i>This is a very difficult question. To be honest with you it's something I don't think about when I'm teaching or when I'm studying language. But I suppose that language is...language is a lot of things, writing, because it's tool of communication, it's something you use to communicate yourself in a good or in an appropriate way. It's also uh...something you can bring culture with, you can take culture with language and uh...it's something that implies culture along with it and it's also a tool of...how can I say...well, difficult to say...you can use it to overpower someone...Or not. Well, it can be many things, actually. I don't have quite a...this is a definition for language, language is THIS. I think that language is a mixture, is a...a lot of things combined.</i>
Guy	<i>(...) for me language is a means of communication. It doesn't have to be just the oral one or just the written one. It's a means of communication in any kind. It's related to communication. And to people, I mean, society...social ideas. (...) Yeah, a means of interaction as well.</i>
Justin	<i>Language is the means through which people communicate themselves.</i>
Mandy	<i>Language is a system that people use to communicate. It is a system because it has rules, ah, and that it takes to everybody understands and the main, the main subject, the main target is to communicate with other peoples. It also is part of culture.</i>
Naomi	<i>Language is element of signs and codes used for communication, for transmitting culture. Language is about communicating and transmitting culture.</i>
Stacey	<i>In my opinion, language is something that we use to communicate ourselves. It's one of the most easy, ah, it's, it's one of the easiest way to, to do it and I think by, by language, eh... it's the way we, we communicate ourselves properly, yes, it doesn't matter if it's a... okay, if it's grammatical or if it's not, but we use language to communicate, and to be understood.</i>

⁷⁹ Tradução nossa: *We are, after all, teaching students, not just teaching language.*

É possível observar que os participantes associam, primeiramente, língua com comunicação. Embora a definição de alguns seja mais específica, de modo geral, língua está relacionada às maneiras de comunicação e expressão, tendo em mente que comunicação pode envolver a forma escrita e outros meios de comunicação, conforme mencionado por Cathy, Darren e Guy. Para Larsen-Freeman (2003), a definição de língua do professor pode estar associada à linguagem trabalhada em sala de aula, pois dependendo do conceito do professor, ele pode selecionar diferentes elementos da língua para serem trabalhados. Aqueles que consideram língua como meio de interação, podem enfatizar como essa deve ser usada em determinado contexto social. Já aqueles que acreditam que a língua é um veículo para comunicação de sentido, podem focar na aprendizagem de itens lexicais. Contudo, a interação se faz por meio da comunicação e essa é provavelmente a associação feita implicitamente pelos participantes.

Larsen-Freeman (2003) nos lembra que definições de língua comumente se enquadram em duas concepções: funcionais ou formais. Na primeira, língua é vista como um meio para alcançar algum propósito, como meio de transmissão cultural, de discussão, de interação, uma maneira de completar determinada tarefa, entre outros. Já na visão de língua como unidade linguística, ela é sinônimo de gramática, estrutura, léxico, padrões, ou seja, refere-se aos componentes formais de determinada língua. A autora pondera que independentemente dessas duas posições, os professores de línguas têm buscado desenvolver em seus alunos a habilidade de usar a língua, seja para a comunicação ou para o uso correto da estrutura linguística.

Observamos que a parte sistêmica da língua foi mencionada explicitamente por Cathy (*corpus*), Mandy (*system*) e Naomi (*element of signs and codes*). Porém, todos os participantes associam essa parte formal à comunicação, ou seja, é um elemento necessário para que o falante consiga se comunicar. Nesse sentido, concordamos com Larsen-Freeman (2003) no que concerne à preocupação dos professores em estimular o uso da língua. Embora alguns participantes tenham mencionado a forma, eles a relacionam com o propósito central que é a comunicação.

Outra relação que nos pareceu relevante foi a estabelecida entre língua e cultura, que não está fundamentada em teoria, mas o simples fato de eles apontarem o aspecto cultural pode representar que os participantes (Darren, Mandy e Naomi) tenham certa preocupação com esse fator. Larsen-Freeman afirma que relacionar língua e cultura pode levar o professor a trabalhar com textos poéticos, literários, buscando a tradução dos mesmos. A proposta da autora parece-nos, de certa forma, reducionista. A associação língua e cultura pode não

resultar nesse tipo de abordagem em sala de aula. Julgamos que essa não seja a relação estabelecida pelos participantes, uma vez que remete a uma visão estrutural da língua.

Podemos inferir que Darren, Mandy e Naomi apontam o elemento cultural por acreditarem que não é possível dissociar língua e cultura, apesar de não apresentarem reflexão mais aprofundada sobre esse assunto. Segundo Bolognini (1998, p. 10): *não há como promover uma separação entre linguagem e cultura (...) O sujeito é constituído como ser cultural por meio da linguagem.* Para Kawachi (2011, p. 46), *língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, de maneira complexa*, uma vez que é por meio da língua que estabelecemos relações sociais e interagimos pautados em nossas culturas.

Como alguns participantes mencionaram a palavra “sistema” e também o fato da língua ser usada para comunicação, estando gramaticalmente correta ou não, faz-se relevante considerar a concepção de gramática desses participantes e como essa pode estar relacionada ao conceito de língua dos mesmos.

3.1.2 Definição de gramática

A definição de gramática dos participantes é relevante para este trabalho por buscarmos analisar a cognição deles sobre esse elemento e como sua fala está relacionada com a prática docente. No quadro a seguir, apresentamos as definições dos participantes coletadas por meio da entrevista realizada em 2011:

Quadro 10. Definição de gramática dos participantes em 2011

PARTICIPANTES	DEFINIÇÃO DE GRAMÁTICA (Entrevista A - março, 2011)
Cathy	<i>Grammar involves knowing the structures of the language but, not just that, and know how to apply it in communication. So, I know the verb to be but while I'm talking about and while I'm talking with you I know that I'm applying the structures right now. I'm trying to use...I think about it while I'm talking with you but I'm trying to apply the right structures and to talk in the right way</i>
Darren	<i>Well, grammar... is kind of a...is kind of a tool, a device that students grab to feel safe. And as a teacher in a language school I see that. Grammar is that...well, we have a question, what does grammar say about that? Grammar says that. So, it's...there is an answer. Sometimes I feel like if there isn't grammar, there isn't a correct answer. (...)I think that grammar is something that comes along with your language. Sometimes you learn in a different way, not grammatically right, but it comes along even if it is not the right grammar, it has some grammar on it.</i>
	<i>Grammar it's...well...I've learned that I can't say that's a system but</i>

Guy	<i>it's a pattern, it's a...there's a noun missing...but it's a pattern that serves as a...as a guide...I don't like to think as a guide, ah...which helps us understand what is...well...in lay terms it's right or wrong...but...we know it's not that... it's not like that...But...it's a pattern...yeah...(...)It's a guide.</i>
Justin	<i>Grammar: the general set of rules that apply for a language for it to make sense, ok, and by that I don't mean a textbook. The general order of words, the general order, ah ...the sequence we put things in a sentence when we are talking to each other because it has to make sense for a person, ok? Yeah, it's the general rule, the general sequence...</i>
Mandy	<i>I think grammar is to use the language in an appropriate way. Like the context you are, you have to use a language to talk to your boss, the other to talk to your mother, the other to talk to your friend. To know how to use it in a proper way is grammar.</i>
Naomi	<i>I've changed my opinion about what grammar is several times...when I entered college I had that opinion that I think most people that don't study...don't study it, they have like a bunch of rules you have to follow. I thought it was like that. But then I started to have some classes at college and then I got in touch with the grammar as a skill thing and then it got me thinking that maybe there aren't just rules. They are rules but they are not just rules. So, for me, grammar is like a...it is a set of rules but they are...not flexible but they are usable. It is not just the chart, you know, it is in everything you say, in everything you write, it is there, so you have to have the sensibility to see that it is there. It is not because I don't have a: complete this adjectives, that I don't have grammar. So, in my opinion, grammar...it is a lot of rules but they are like this: they are not static.</i>
Stacey	<i>It's difficult! Because we're studying it for some time, and I don't know if I moved forward on this topic! But I think I started thinking about grammar as a structure, I have always thought about it. Even when I started teaching, I think grammar for me was rules and structure. But after working at the project and working with grammar, I could realize that it's completely related to meaning as well, and according to the way we want to express ourselves. So it's related to use as well. I believe in it, so it's not just something I read and I don't follow or I don't agree. But I think they are completely related. But I confess that sometimes it's completely difficult to work with them together. It's much simpler just to focus on rules and explain that and that's it.</i>

Percebemos que a visão de Cathy, Naomi e Stacey parece estar relacionada ao ensino-aprendizagem de gramática como habilidade. Stacey, por exemplo, menciona o caráter tridimensional da gramática, conforme proposto por Larsen-Freeman (2003).

Darren menciona a importância da acuidade. Apesar de não usar exatamente essa palavra, podemos entender que sua definição contempla acuidade por ele acreditar que a gramática deve fornecer a resposta correta, ou seja, se uma construção está gramaticalmente correta, ela está precisa. Por outro lado, Guy evitou usar a palavra “sistema” e preferiu definir gramática como um “padrão”. Segundo o participante, ele aprendeu que não poderia utilizar

tal palavra, mas não explicou os motivos. Outro participante que associa gramática à regra é Justin. Ele refere-se à “regra geral” e também menciona a importância do sentido.

Notamos que a associação de gramática à forma é extremamente marcante na fala dos participantes. Embora eles tenham estudado teorias que propõem o redimensionamento desse conceito, a maioria continua acentuando um único pilar: a forma. Apenas Mandy e Stacey demonstram uma compreensão mais abrangente desse conceito, salientando a importância de “estar apropriado”. Conforme assevera Larsen-Freeman (2003, p. 14) “gramática está relacionada com regras, porque elas fornecem segurança para os alunos, algo em que podem se apoiar”⁸⁰. No entanto, não se trata de focar somente na forma, há razões para as regras, ou seja, é importante considerar o que as regras significam e como elas são realmente usadas.

Podemos inferir que uma disciplina pode sensibilizar alunos-professores sobre a necessidade de revisitar um construto enraizado em sua cognição. Entretanto, parece ser preciso mais leituras, discussões e reflexões sobre relações entre teoria e prática, além de maior experiência e prática pedagógica para que consigam, de fato, redimensionar conceitos “cristalizados” e comumente reproduzidos nos contextos de ensino-aprendizagem de LI.

Tendo considerado as definições de gramática dos participantes, passaremos a refletir acerca das asserções deles com relação ao papel do foco na forma.

3.1.3 O papel do foco na forma

Faz-se relevante apresentar as respostas dos participantes quando indagados se era importante focar na forma, pois sua opinião sobre esse questionamento poderia guiar a maneira como eles abordavam o ensino de gramática em suas salas de aula.

Quadro 11. Opinião dos participantes sobre foco na forma

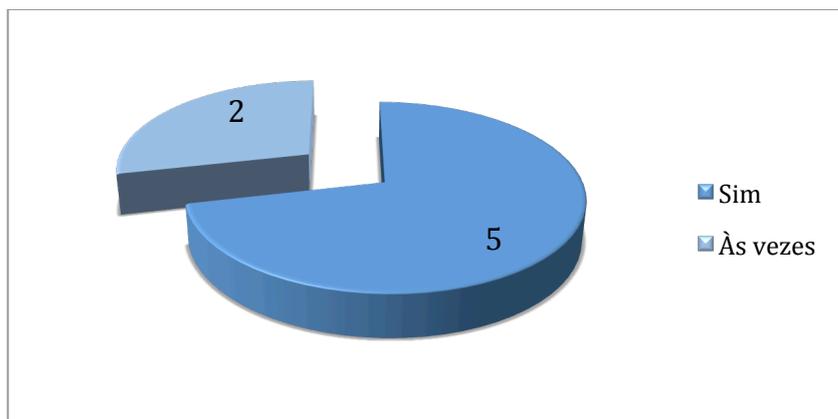
Participantes	É importante focar na forma? (Entrevista B - março, 2011)
Cathy	<i>Sometimes, I think you have to do that because you feel that sometimes something is missing there, so, I don't know, we see that the students have some difficulties to understand and you have, no, let's stop and just focus in this part, so, present perfect, simple present or whatever, and I prepare some exercises just in...answer in the same questions and in the same structure, using the same structure to see if they really know, if they know to, how to do that.</i>
Darren	<i>Well, thinking about the student...on the regular school it's all about forms, structure is the main important thing, vocabulary and structure, so, in this case</i>

⁸⁰ Tradução nossa: (...) *grammar has to do with rules, because they provide students with security, something to hold onto.*

	<i>yes, we have to focus on form...that's what they want, they look for. Because they don't think that they can learn language in that...in that context. In the language school, it's something that they use but they are not worried until we get to it. Until we start to see the grammar topic they don't worry about it.</i>
Guy	<i>Sure. Yeah. I think it is important. Definitely. Ah...because...ah...Because they have to know how the...how language works...ah...hum...I think they should not be neglected in terms of form. They should be aware of that, but not the focus, should not be on that all the time. But they should know. Because they have the right to know. This is their right to know the...what is considered right and wrong ah...and what is considered ok and different and...ah...diverse...</i>
Justin	<i>Yes, yes it is. As well as it is important for the other three, right? Form, use and... Meaning, yeah. Because this way you can have the students feel better and they are more...they are not that tense, because, yeah, I wasn't talking about it. So at the language institute, the students, ah, they feel better, they feel safer, they know that when they're making mistakes they're being corrected not to make those mistakes again, on the other hand, in the project, I can feel that the students, they don't feel comfortable, they don't feel comfortable talking because they are afraid of making mistakes and as we try not to correct unless it's something...unless...as we try not to correct, they are not comfortable. Producing. Neither writing nor speaking because, yeah, they don't feel comfortable, they don't feel safe to do that.</i>
Mandy	<i>Yes, it is very important. Because as I said, grammar you need to know how you're going to talk to each person, to talk with important people you need to speak the standard language, so you need to know the rules to talk. Or to write, to speak.</i>
Naomi	<i>Sometimes. I think yes, there are some...some moments when you are teaching that you are using that, they are using that but when you try to put it in a more systematic way, they don't understand, so, you have to focus on the form: Look here. Here there is an s but it is not plural. So, you are focusing on the form...just trying to bring a little bit of the meaning...</i>
Stacey	<i>Yes, it's very important. Sometimes you think about grammar and people judge this "form thing", so "don't focus on form". But it's impossible. They have to come together. I don't know if it's the most important part. I couldn't divide the parts, the importance they have, but it's very important. And sometimes you have to focus more on form, to practice more the form, or the meaning, or the use... so it's very important.</i>

Conforme é possível constatar nas respostas dos participantes, cinco deles acreditam que é importante focar na forma. Por outro lado, duas participantes (Cathy e Naomi) foram mais cuidadosas em suas respostas e afirmaram que “algumas vezes” tal foco é importante. No gráfico a seguir, representamos as respostas dos participantes:

Gráfico 1. É importante focar na forma?



Notamos que a maioria dos participantes demonstrou preocupação a respeito dos alunos, mencionando que o foco na forma depende das necessidades dos aprendizes. Apesar de Naomi não usar a palavra “alunos”, percebemos que ela usa “ensino”, portanto, está considerando os aprendizes. Esse cuidado com os alunos e o ensino pode ser refletido na maneira como os participantes planejam suas aulas e abordam o foco na forma de acordo com o grupo com o qual estão trabalhando. Celce-Murcia (1985) enfatiza que o professor deve avaliar vários fatores ao decidir focar na forma. Para a autora, é preciso ponderar sobre a idade dos aprendizes, o nível de proficiência linguística, escolaridade, objetivos dos aprendizes e suas necessidades. Com relação a esse último aspecto, é preciso examinar o que o aluno precisará saber em inglês. Julgamos que a necessidade do aluno apontada por Cathy e Naomi estão mais direcionadas à necessidade imediata da forma, ou seja, quando o aluno apresenta certa dificuldade com determinado aspecto da língua.

Segundo Cathy, o foco na forma deve existir quando os alunos precisam disso, ou seja, quando não conseguiram entender algo. Naomi, contudo, afirma que o foco na forma deve ocorrer quando os alunos não entenderem o que ela tentou explicar de uma maneira mais sistemática. A resposta dela é, de certa forma, confusa, mas podemos compreender que ela procura explicar indutivamente e, quando não há resultado, ela foca na forma de modo mais sistemático.

Podemos notar que a ideia de foco na forma dessas participantes está em consonância com a proposta de Long (1991; 1998), ou seja, o foco ocorre quando há necessidade, sendo incidental ou reativo. O autor nos lembra que *foco na forma é iniciado pelo aprendiz e resulta no noticing*⁸¹ (LONG, 1998, p. 40). No entanto, é possível que as participantes não tenham

⁸¹ *Focus on form is learner-initiated, and it results in noticing.*

atentado ao postulado de Long, visando ao *noticing* da forma. Elas podem ter sido cautelosas ao afirmar que esse foco “às vezes” é necessário dada à confusão terminológica que envolve essa questão. É possível que Cathy e Naomi não tenham afirmado que é importante focar na forma por não apoiarem o foco em formas cuja ênfase incide na visão de língua como objeto de estudo, buscando o ensino das estruturas linguísticas *per se*, como ocorre nos métodos tradicionais e estruturais

É possível observar que Darren não respondeu a pergunta de acordo com o que acreditava, pois considera primeiramente os alunos. Por um lado, é relevante que ele esteja atento às necessidades e interesses dos alunos. Porém, é desejável que também lide com suas próprias crenças para que não “participe do jogo dos alunos”, mas do dele, conforme sugerido por Borg (2006).

Guy mencionou que os alunos têm direito a saber sobre a forma. Similarmente, Justin afirmou que os alunos podem sentir-se mais seguros por terem acesso à forma. Celce-Murcia (1985) aponta que alunos com maior nível de escolaridade podem sentir-se frustrados e até irritados se não houver oportunidades adequadas para trabalhar com aspectos formais da língua. No que tange ao conhecimento das regras, Larsen-Freeman (2003) pondera que tal conhecimento proporciona aos alunos um sentimento de segurança, pois eles sentem que há um apoio. No entanto, a autora adverte que a gramática não está relacionada apenas à forma, mas também ao sentido e ao uso. Justin e Stacey parecem estar cientes dessa proposta, ao mencionarem o caráter tridimensional da gramática.

Percebemos que, de modo geral, os participantes acreditam que o foco na forma é importante, conforme defendido por Long (1991). Segundo ele, essa prática acelera a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da acuidade no uso do idioma, além de favorecer a aquisição, ou seja, determinado elemento linguístico começa a fazer parte da interlíngua do aprendiz. Lembramos que o autor propõe o foco na forma incidental e reativo, ou seja, quando o aprendiz comete erros ou apresenta dúvidas, o professor deve guiá-lo para o *noticing* dessa estrutura. Todavia, vários estudiosos (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; ELLIS, 2005; SPADA; LIGHTBOWN, 2008) defendem que o foco na forma pode ser reativo e proativo, ou seja, o foco pode ser planejado, não ocorrendo apenas em resposta ao erro ou dúvida do aprendiz.

Doughty e Williams (1998) explicam que foco na forma reativo está relacionado à identificação dos erros seguida de técnicas para chamar a atenção dos aprendizes para tais erros. Por outro lado, o foco proativo envolve a elaboração de atividades que viabilizem oportunidades para os aprendizes usarem as formas “problemáticas” durante a comunicação.

Assim, julgamos que o foco na forma pode ocorrer de ambas as maneiras, sobretudo por meio do planejamento da integração forma e comunicação e não apenas como uma reação aos erros dos alunos. No entanto, os participantes deste estudo parecem considerar apenas o foco reativo. Com base em suas respostas, percebemos que os participantes não demonstram pensar no foco na forma proativo, apenas reativo, ou seja, diante de dúvidas ou erros dos alunos.

No próximo item, apresentaremos descrições de trechos das aulas dos participantes e retomaremos as asserções feitas com relação ao conceito de gramática e o papel do foco na forma.

3.2 Como os participantes ensinam gramática

Esta seção está dividida em três subitens, seguindo os três grupos nos quais os participantes foram reunidos. Nesses itens, apresentaremos os participantes pertencentes a cada grupo, os dados coletados em suas aulas, entrevistas, questionários e sessões de visionamento. Conforme exposto na Metodologia deste trabalho, focaremos nos dados de três (Guy, Mandy, Stacey) dos sete participantes, visto que eles apresentaram práticas divergentes com relação ao ensino de gramática nos dois contextos observados.

A prática dos participantes será descrita por meio de trechos das aulas nas quais atividades de *noticing* e prática comunicativa significativa foram utilizadas. Lembramos que, conforme discutido na Fundamentação Teórica deste trabalho, estamos cientes de que na prática comunicativa significativa há gradações de atividades, como em um contínuo, com registros de mais para menos significativas, tanto pela lacuna de informação ou de contexto (BATSTONE, 1994), que pode ser real ou verossímil, como pelo interesse do aprendiz (AUGUSTO-NAVARRO, 2007). Desse modo, mesmo que algumas atividades apresentem uma interface “fraca” na questão da lacuna de informação, ou seja, a prática é mais controlada pela própria atividade, estamos considerando significativa se houver envolvimento afetivo dos alunos, isto é, se desperta o interesse dos aprendizes, que por sua vez, mostram-se envolvidos com a proposta. Portanto, prática comunicativa significativa envolve a integração da forma e da comunicação, além de proporcionar envolvimento afetivo do aluno, conforme podemos visualizar na figura proposta a seguir:

Figura 15. Prática comunicativa significativa



Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista que um dos objetivos deste estudo é analisar se o professor buscava ensinar gramática como habilidade, por meio da discussão desses passos – *noticing* e prática comunicativa significativa, considerados centrais nesse modelo, refletiremos se houve ou não o ensino de gramática como habilidade. Nos casos em que isso não foi observado, apresentaremos como o professor trabalhou com o foco em formas. Assim, este item está dividido da seguinte maneira:

A	Participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria das aulas	Cathy Naomi
B	Participantes que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas (ou nenhuma das) aulas	Darren Justin
C	Participantes que apresentaram diferenças no ensino de gramática como habilidade	Guy Mandy Stacey

No quadro a seguir, apresentamos um resumo dos participantes, os contextos de atuação⁸² e o número de aulas nas quais houve o ensino de gramática como habilidade. Conforme já mencionado, as peculiaridades de cada participante e contexto serão detalhadas nos itens a seguir.

⁸² É importante esclarecer que apresentamos um quadro com informações mais detalhadas sobre os participantes e os referidos contextos na Metodologia deste trabalho. Além disso, ao discutir cada contexto específico, nos próximos subitens, apresentaremos um quadro-resumo, com as principais características do contexto de atuação.

Quadro 12. Visão geral sobre ensino de gramática dos participantes em contexto específico

Participante	Contexto de ensino	Aulas observadas / Aulas nas quais houve o ensino de gramática	Número de aulas nas quais houve o ensino de gramática como habilidade
Cathy	Escola regular particular	8/5	5
	Projeto de extensão universitária	7/2	2
Darren	Escola de idiomas	9/7	1
	Escola regular particular	8/5	0
Guy	Projeto de extensão universitária	8/8	8
	Escola pública	8/8	0
Justin	Escola de idiomas	8/6	0
	Escola pública	9/8	0
Mandy	Projeto de extensão universitária	8/4	4
	Escola de idiomas	8/4	1
Naomi	Projeto de extensão (crianças)	8/6	5
	Projeto de extensão (adultos)	8/4	3
Stacey	Escola de idiomas	8/8	8
	Graduação em Linguística	8/5	4

Com base nesse quadro, podemos observar que nas aulas em que houve o ensino de gramática, Cathy e Naomi buscaram ensinar como habilidade na maioria delas. Por outro lado, Darren e Justin focaram em gramática na maiorias das aulas, mas não apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade, ou seja, não houve a proposta de *noticing* ou prática comunicativa significativa. Guy e Mandy buscaram o ensino de gramática como habilidade na maioria das aulas em um dos contextos observados. Porém, no outro, não houve

essa proposta, de modo que os participantes ensinaram gramática pautados em métodos estruturais. Embora Stacey não apresente práticas tão contrastantes como as de Guy e Mandy, julgamos que sua atuação nos dois contextos em foco tenha sido distinta, visto que em um, ela ensinou gramática em todas aulas, visando ao desenvolvimento como habilidade. Já no outro contexto, a gramática foi abordada em 5 aulas e em 4 houve a tentativa de promover *noticing* e prática comunicativa significativa.

3.2.1 Participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria das aulas

Neste item, apresentaremos a cognição relatada dos professores sobre o ensino de gramática nos contextos em que atuavam, bem como trechos das aulas e das sessões de visionamento. No quadro a seguir, mostramos os participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade em todas as aulas nas quais houve o ensino de gramática. As aulas cujo foco não incidiu sobre gramática não foram consideradas para esta análise. A tabela completa com a descrição das 8 aulas observadas de cada participante pode ser encontrada no apêndice D deste estudo.

Quadro 13. Participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria das aulas

Participante	Contexto de ensino	Aulas observadas / Aulas nas quais houve ensino de gramática	Número de aulas nas quais houve o ensino de gramática como habilidade
Cathy	Escola particular	8/5	5
	Projeto de extensão universitária (adolescentes)	7/2	2
Naomi	Projeto de extensão universitária (crianças)	8/6	5
	Projeto de extensão universitária (adultos)	8/4	3

3.2.1.1 Cathy: escola particular (Ensino Fundamental I)

Cathy buscou ensinar gramática como habilidade em todas aulas em que houve foco explícito na gramática. Conforme descrito na Metodologia deste trabalho, apresentaremos apenas um exemplo referente ao trecho de uma aula dos participantes dos grupos A e B, uma vez que esses participantes apresentaram práticas similares nos contextos observados.

No quadro abaixo, apresentamos principais características desse contexto:

Quadro 14. Contexto A - Escola particular (Cathy)

CATHY: CONTEXTO A – ESCOLA REGULAR PARTICULAR	
Curso	Ensino Fundamental I (Escola Regular da Rede Particular)
Nível	2º ano (3ª série)
Número de alunos em sala	23
Idade dos alunos	8 anos
Perfil dos alunos	Alunos de classe média alta
Material	Livro didático: <i>Backpack 1</i> da editora <i>Longman</i>
Abordagem / Metodologia	Comunicativa, mas as aulas eram conduzidas em Português.
Conteúdo programático	Conteúdo pré-definido pela coordenação e direção da escola. O livro didático deve ser seguido e cumprido. Para adaptar alguma atividade ou não fazê-la, Cathy precisava da autorização da coordenação da escola.
Ensino de gramática	Indutivo

Ao solicitarmos que Cathy descrevesse a maneira como ensinava gramática, ela afirmou não usar a palavra “gramática” com os alunos de modo que eles aprendiam sem saber que estavam lidando explicitamente com gramática. A participante pondera que por tratar-se de ensino para crianças, não havia a necessidade de explicitar *agora vamos aprender gramática* (Cathy, entrevista B). No trecho abaixo, apresentamos a descrição dela acerca de como ocorria a instrução:

For example, through pictures, I don't know, or with music or I get the exercise in the book and I see, oh, today I have to teach them the present continuous, so, I'm taking a bath, I'm walking, and I try to do mimics in the classroom, so, I say, I'm walking now guys, when I say I'm walking what do you think I'm trying to say to you? And in this picture, the girl is sleeping, ok? Can you see that? I don't know, I try to...I have to use many pictures to

show to them and to try to teach the grammar point. (...) I put some music and I ask them to try to listen what the music is talking about and to say to me and I write in the board, and to guess, oh, what do you think is this word? And where can I use that? So, I try to do that. I try. (Cathy, entrevista B)

Cathy manteve descrição similar ao responder o questionário. Julgamos pertinente comparar as respostas obtidas por meio de dois instrumentos distintos:

At the regular school, as I work with a book and the students are kids, I try to teach grammar as I do in the project, but using pictures and mime. I try not to use meta-language with the kids, because I think they don't need to know, now, they are learning verbs, pronouns, nouns; it's too complex for them. So, for example, I need to teach them the present continuous, using the verbs: to run, to eat, to sleep, to cook and etc. I start miming, using the verbs, like I start walking in the class and say "I'm walking", and I ask them (in Portuguese) what they think I'm talking about. After that, I bring some pictures and ask the students about the "actions" that are happening in the pictures, encouraging them to use those verbs they need to learn. (Cathy, questionário)

Percebemos que Cathy faz uso de mímicas e gestos, além de usar figuras e música para abordar determinado aspecto gramatical com os alunos. Ela menciona evitar o uso de metalinguagem, visto que pode ser algo muito complexo para o público específico desse contexto. Larsen-Freeman (2003, p. 22) assevera que embora as crianças possam não ser beneficiadas pela instrução explícita de regras e uso de metalinguagem, é preciso ensinar gramática. A autora é mais enfática ao afirmar que *não há razão para que lhes seja negada a instrução gramatical*⁸³. Ao lidar com tal instrução, estamos facilitando o processo de aquisição da língua. Cathy parece estar ciente desse fato, pois não evita o ensino das formas, mas o faz de forma indutiva.

É importante salientar que Cathy conduzia as aulas em Português, usando a LI para alguns comandos e palavras que já eram familiares aos alunos. Ela reconheceu essa prática como algo que ela gostaria de mudar, conforme apresentado na resposta abaixo:

At the regular school, mainly, I would like to change something, maybe the way I lead the classes, speak more in English than in Portuguese for example. I think I don't feel so secure sometimes to speak just in English in the classes, because there are many students and they lack attention easily. (Cathy, questionário)

⁸³ Tradução nossa: "(...) there is no reason that they should be denied grammar instruction any more than any other segment of the language student population".

Apesar de Cathy ser fluente na língua, ela afirma não se sentir segura o suficiente para falar inglês o tempo todo. Compreendemos que a participante não estava incerta sobre sua competência linguística, mas preocupada com o fato da sala ser numerosa e de que alguns alunos poderiam não entendê-la. Essa é uma crença comum de que o uso da língua-alvo na sala de aula pode dificultar o entendimento dos alunos, que por sua vez, podem não acompanhar as aulas e ficarem desmotivados. Segundo Miccoli (2010), a crença de que não é possível usar a língua-alvo na sala de aula é oriunda das experiências de professores com salas numerosas, aprendizes desinteressados e reclamações de alunos que não entendem a língua. Com base em tal experiência, os professores julgam que o uso da LI é impraticável. Todavia, Miccoli (2010, p. 157) assevera que *os professores que a ensinam devem se comunicar nessa língua. Se isso não acontece, a língua perde seu papel e passa a ser uma formalidade, como ensinar um pouco de gramática isoladamente*. Para a autora, é preciso viabilizar oportunidades que sejam contrárias a essa crença, desenvolvendo experiências bem sucedidas de uso da LI na sala de aula de LE.

Por se tratar de uma aula de língua estrangeira, seria desejável que as aulas fossem conduzidas em inglês, levando-se em consideração que, nesse contexto, os alunos têm apenas duas aulas de 50 minutos por semana. Essa possível falta de exposição à língua pode, de certa forma, retardar o processo de aquisição dessa língua. Lightbown e Spada (2006) destacam que aprendizes em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira geralmente têm pouco contato com a língua-alvo e estão expostos a amostras limitadas dessa língua. Além disso, muitos professores usam a L1 para disciplina ou questões relacionadas à sala de aula, *privando os alunos de oportunidades de vivenciar os usos da língua na comunicação real*⁸⁴.

No quadro a seguir, apresentamos as aulas nas quais houve ensino de gramática como habilidade. Em três, das oito aulas, a gramática não foi foco. Portanto, essas não foram consideradas.

⁸⁴ No original: (...) *depriving learners of the opportunity to experience uses of the language in real communication*. (p. 32)

Quadro 15. Gramática no contexto A (Cathy)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>			✓			✓		
Prática comunicativa significativa		✓	✓			✓	✓	✓
Gramática não foi trabalhada	✓			✓	✓			
Gramática foi ensinada de maneira tradicional								

3.2.1.1.1 Exemplo de noticing e prática comunicativa significativa propostos por Cathy⁸⁵

Na aula de número 3, Cathy ensina vocabulário referente aos animais (tema da aula), além de introduzir os pronomes pessoais. Ela inicia a aula pedindo aos alunos que leiam as questões e respostas no livro didático: “*What is it? It is a bird. What are they? They are frogs*”. Cathy escreve as mesmas respostas na lousa e pergunta aos alunos sobre a diferença entre os pronomes “*it*” e “*they*”. Um dos aprendizes responde (em português): “Porque tem mais de um”. A professora replica “qual deles?”, obtendo a resposta: “*frogs*”. Para finalizar, ela pergunta se o pronome “*he*” poderia ser usado e os aprendizes explicam que não, pois *he é para pessoas e não animais*.

Notamos que Cathy procurou trabalhar com uma atividade de *noticing*. Julgamos que não se trata de *noticing as skill* conforme proposto por Batstone (1994), já que não houve reflexão sobre o funcionamento da língua. Entretanto, acreditamos que essa tentativa de levar os alunos a perceber a diferença entre os pronomes esteja adequada à idade e ao nível de proficiência linguística dos aprendizes.

A próxima proposta no livro didático é uma atividade de *listening*. Ao ouvirem o áudio, os alunos precisavam desenhar os animais no local correto, conforme indicado nas frases: *Look at the red barn. There are 2 cats inside the barn. The cats are sleeping*. Os alunos não apresentaram dificuldades para realizar essa proposta e demonstraram interesse pela atividade, principalmente quando requisitados a desenhar os animais.

⁸⁵ Outros exemplos da aula de Cathy e trechos das sessões de visionamento podem ser encontrados no apêndice E deste trabalho.

O próximo exercício constituiu-se de uma prática mais controlada na qual os alunos tinham que completar algumas frases usando os verbos dados (running, walking), tais como: “It is _____”.

Na sessão de visionamento da aula 3, pedimos para Cathy comentar sobre a revisão dos pronomes “it” e “they” que havia proposto. Ela esclareceu que, na aula anterior, alguns alunos não estavam prestando atenção em sua explicação e, portanto, seu intuito foi confirmar se eles se lembravam do que haviam estudado perguntando a eles sobre as diferenças entre os pronomes. A seguir, apresentamos a descrição de Cathy sobre a aula em questão:

In the class before this one, I started talking about “it and they” because we... I have this on the book and I had to teach them how to use “they” and how to use “it” and I put some sentences on the board, and I remember that I brought some pictures of animals in the classroom and I wrote some sentences and I wanted them to notice if there were some difference in the sentences. “Ah, this one I have only one picture, for example a dog, so she wrote “It is a dog or it is eating”. And in the other one I put two different pictures and I wrote first: the dog and the horse are running. And then, “they are running” and I asked them “oh, did you notice, there is any difference in the pictures and they said “oh, yes. Here ‘it is’ and there, ‘they are’ ”. And then I explained with animals and things we couldn’t use he or she, because he or she is just for people. (Cathy, visionamento 2)

Conforme é possível verificar na descrição de Cathy, os alunos recordaram o que tinham estudado sobre os pronomes e usaram a explicação da própria professora para responder as perguntas feitas por ela.

Ao ser indagada sobre os exercícios de *listening* sugeridos no livro didático, Cathy afirmou gostar da maioria deles, pois os alunos se interessavam por aquele tipo de prática e conseguiam realizá-la sem dificuldades, o que ela considerou benéfico aos alunos, tendo em vista que essa é uma dificuldade apresentada por grande parte dos aprendizes de LI. Cathy nos lembrou que quando não julgava pertinente fazer alguma atividade de compreensão auditiva sugerida no LD, era preciso justificar essa decisão à coordenação da escola. Outro fato mencionado pela participante foi com relação ao conteúdo do LD. No caso da lição sobre o Presente Contínuo, havia muitas ações que não eram relevantes aos alunos, como escalar e engatinhar (climb e crawl), mas ela precisava apresentá-las, caso contrário, teria que explicar à direção da escola.

Percebe-se, assim, certa inflexibilidade nesse contexto de ensino-aprendizagem. É necessário estar em consonância com o que é esperado pelos pais dos alunos e estipulado pela coordenação / direção da escola. As decisões e a prática pedagógica de Cathy são

constantemente verificadas pela coordenação, que por sua vez, atende aos pedidos dos pais dos alunos. Cathy parece estar ciente das necessidades e interesses dos alunos. Todavia, em alguns momentos, ela contraria sua própria crença para cumprir o que é solicitado pela instituição. Segundo Barcelos (2008, p. 272), os fatores estruturais do contexto exercem influência nas crenças do professor. Tais fatores *podem levar o professor a dizer uma coisa e fazer outra*. No caso de Cathy, notamos que sua cognição relatada e sua prática são congruentes, embora em determinadas situações, Cathy tenha que agir de acordo com o esperado pela instituição de ensino.

A próxima questão feita à participante versou sobre exercícios de preencher lacunas. Como Cathy havia feito esse tipo de exercício na aula anterior, julgamos pertinente que ela pudesse tecer considerações acerca dessa prática:

I think it is good to practice the actions, so they are learning the actions in the present continuous and now they are noticing that... they ask me: “oh, teacher, why all the words end in ‘ing’ “? And I had explained that in the first class and there is always one student that remembers “it’s because it is something they are doing in that moment”. And when we are doing this kind of activity, I hope they are noticing, they are practicing the actions they have already learned. Now, in their next homework, they are going to make sentences using “it”, “they” and the verbs. So, when the book doesn’t bring that, I prepare or a homework or a different activity to apply in the class or to do at home to use all these structures. I think it is good because the book, sometimes, works only in parts (...) and in the homework I try to bring all together, so they can practice. (Cathy, visionamento 2)

Cathy afirma que o exercício proposto consistiu em uma oportunidade para os alunos praticarem a estrutura que estavam aprendendo. Vale ressaltar que ela não menciona a “prática da estrutura”, mas a “prática da ação” o que remete ao fato de ela estar preocupada com que a aprendizagem da forma não ocorra explicitamente. Cathy também esperava que os alunos percebessem o funcionamento das ações ao praticá-las. Embora o exercício sugerido pudesse ser considerado estrutural, devido ao foco exclusivo na forma, para Cathy foi uma prática significativa, ainda que não fosse comunicativa.

Lembramos que, conforme descrito na metodologia deste trabalho, no final das sessões de visionamento, perguntamos aos participantes se eles gostariam de acrescentar alguma consideração em sua língua nativa. Esse procedimento foi adotado para auxiliar, caso eles não tivessem sido indagados sobre algo que gostariam de comentar ou para dar-lhes a oportunidade de refletir sobre temas que, porventura, não tivessem sido abordados.

Na sessão em foco, Cathy comentou sobre os fatores que influenciavam sua prática:

Cathy: Às vezes a gente quer fazer de um jeito diferente, mas o contexto... e algum momento, você acaba tendo que mudar... às vezes eu entro e falo não foi minha melhor aula, não foi do jeito que eu queria, mas... você tem que dar aula, você tem que estar ali para cumprir aquilo, então...

Pesquisadora: E você consegue visualizar o porque disso? Você consegue enumerar ou citar o porquê disso?

Cathy: Consigo. Principalmente, assim, não é controlar... mas você fala, perdi muito tempo chamando atenção de fulano, perdi muito tempo organizando isso... e a atividade não era assim que era para eu ter preparado, mas eu não tinha tempo de preparar outra coisa. Às vezes eu mando uma atividade para a impressão e não vem naquele dia, tem que esperar mais uma semana, ai acaba atrasando o que eu queria dar... ai eu tenho que mudar e adaptar porque não vai dar tempo de preparar a outra atividade do jeito que eu queria (...) Tem dia que eu não quero fazer o livro, mas não dá tempo de eu pegar livro por livro e escrever pro pai porque eu estou substituindo o exercício, então eu acabo fazendo para ninguém vir me questionar “por que que você não fez?” e depois quando você tiver tempo, você aplica uma atividade que você acha mais significativa ou que seria melhor aproveitada por eles (...) Às vezes eu saio frustrada por isso. Você quer fazer diferente. Eu sei que não está bom. Não me formei para fazer desse jeito. Eu sei que não é assim que eu quero fazer. Mas não tem jeito... (Cathy, visionamento 2)

Percebemos que Cathy chamou atenção para determinados fatores que são controlados pela instituição. Notamos que o tempo é um elemento importante no planejamento e execução de suas aulas. Ela destaca que, muitas vezes, deixa de sugerir uma atividade que julga mais significativa devido à necessidade de justificar aos pais dos alunos a razão que a levou a não fazer determinada atividade do LD. A situação de Cathy está em sintonia com o postulado de Borg (2003b) sobre a influência do contexto. Para o autor, fatores contextuais, como o tempo, podem limitar o que os professores conseguem fazer em sala de aula.

3.2.1.1.2 O dizer e o fazer de Cathy na escola regular particular

É possível perceber que o dizer e o fazer da participante são consistentes. Cathy acredita que o foco na forma deve ocorrer às vezes e foi essa frequência que encontramos em suas aulas. Das oito aulas observadas, a gramática foi trabalhada em 5 delas, sendo a maioria por meio de prática comunicativa significativa. Notamos que a ênfase na prática está em consonância com a definição de gramática de Cathy, uma vez que para ela, saber gramática é não apenas saber as regras, mas saber usá-las: *Grammar involves knowing the structures of the language but, not just that, and know how to apply it in communication.* (Cathy, entrevista A). Assim, por meio de propostas de prática significativa, a participante acredita que está fornecendo oportunidades para os aprendizes usarem as estruturas gramaticais que estão aprendendo.

Cathy salienta que o ensino de gramática deve ser contextualizado, demonstrando novamente que seu objetivo é possibilitar que os alunos usem as regras que estão estudando:

I think it's important to teach grammar, but it doesn't need to be the focus of our classes. It's important to give the students the opportunity to discuss grammar points and the best way to do that it's contextualizing it. I teach grammar and I try to do that using the communicative approach. When it is not possible or enough, I take more grammar exercises to the students and I try to teach in a more structured way. (Cathy, pergunta 8 do questionário)

Percebemos que Cathy conseguia adaptar o livro didático de acordo com a necessidade dos alunos. O obstáculo enfrentado por ela nessas situações era a obrigação de ter que justificar suas decisões para a direção da escola. No entanto, percebemos que embora a coordenação, a direção, e a cobrança por parte dos pais pudessem representar certa influência em sua prática, Cathy conseguia lidar com esses fatores. Na resposta a seguir, a participante explica que procura adaptar sua prática ao contexto de ensino e aos alunos e ressalta que experiência docente poderá auxiliar a sua prática:

I try to adapt my strategies to teach grammar according to the context I'm working and students. I try to teach grammar in a communicative approach, but I know and I feel I'm not successful all the time. So, if I realize that it's necessary to change the strategy and be more structural, I do that. I don't think my strategies are bad, not totally, but I know that I still have much more to learn about and through the time, my experience as a teacher will help that. (Cathy, pergunta 2 do questionário)

É importante destacar que a questão da experiência é bastante valorizada pela participante, uma vez que em sua opinião, por meio do trabalho em diferentes contextos, o professor tem contato com diferentes “estratégias” de ensino. Cathy enfatiza também a influência de sua formação acadêmica e de sua experiência como aprendiz, pois afirma ensinar da maneira como aprendeu:

I think that, if I had worked in a different context besides the ones that I've worked, as at a language institute, probably I'd have already worked and seen different strategies. I teach grammar the way I do because it's how I've learned it (at university and language institute), but it would be interesting to me, as a teacher and language student, to learn or to work with other ways of teaching/learning grammar. (Cathy, pergunta 3 do questionário)

Miccoli (2010, p. 141) nos lembra que *experiências modulam interpretações, decisões e ações*. Assim, em consonância com o valor atribuído por Cathy à experiência, a autora revela que as experiências pedagógicas são bastante significativas para os professores. Para

Miccoli (2010, p. 144), as experiências anteriores devem ser consideradas, tendo em vista o *potencial para explicar ações, e até mesmo, dificuldades de professores ou estudantes em consequência da compreensão mais profunda dessas experiências e da maneira como podem influenciar o ensino (Miccoli, 2006) e a aprendizagem (Miccoli, 2003).*

Ao ser indagada sobre o fato de ensinar como aprendeu, ou seja, de ter aprendido gramática de maneira mais indutiva, Cathy mencionou que em alguns momentos é estrutural e em outros, é indutiva, revelando dúvidas com relação à sua prática, o que é comumente observado no fazer docente:

É, eu não sei, tipo, às vezes eu acho que eu sou, que eu falo que eu sou indutiva, mas eu sinto que estou sendo estrutural. Às vezes eu acho que é o contrário. Mas assim, eu não tenho a certeza. Eu estou fazendo do jeito que eu estou achando certo, do jeito que eu vi, que eu aprendi, então eu vou juntando...ah lá, acho que poderia ser assim. Mas eu vivo perguntando como é que você faria isso? Para eu ter uma outra visão, ah, eu posso fazer desse jeito, eu não tinha pensado...porque às vezes a gente não pensa...a gente pensa, olha, adorei essa ideia, mas às vezes não é a melhor e aí vem alguém e fala, oh, eu não tinha pensado nessa outra ideia. (Cathy, Entrevista B)⁸⁶

No quadro a seguir, resumimos os principais pontos a respeito do dizer e fazer de Cathy na escolar particular:

Quadro 16. A prática de Cathy na escola particular

- É influenciada pelo contexto de atuação (coordenação, direção da escola e pais de alunos);
- Consegue adaptar o livro didático de acordo com o perfil de seus alunos, mas é preciso justificar sua prática;
- Ensina gramática de maneira indutiva e focada no sentido, revelando influência de sua formação docente e experiência de aprendizagem;
- Procura refletir sobre sua prática constantemente. Quando não fica satisfeita com o resultado de suas aulas, reflete sobre o que poderia ser mudado;
- Acredita que a experiência docente poderá auxiliá-la a fazer escolhas informadas.

⁸⁶ Nesse momento da Entrevista C, a participante pediu para responder em português. Por essa razão, a resposta dela está transcrita nessa língua.

3.2.1.2 Cathy: projeto de extensão universitária (ensino de inglês para crianças e adolescentes)

Esse projeto de extensão universitária é destinado a crianças/adolescentes provenientes da escola pública e visa a ensinar inglês como LE. Cathy trabalhava como voluntária, sendo responsável pela elaboração do material e planejamento das aulas. No entanto, como o projeto já é ofertado desde 2002, há um banco de aulas e atividades preparadas pelos professores que participam do mesmo, sendo essa prática supervisionada pela coordenadora do projeto, uma professora efetiva do Departamento de Letras da instituição. No quadro seguinte, apresentamos algumas características desse contexto:

Quadro 17. Contexto B - Projeto de extensão (Cathy)

CATHY: CONTEXTO B – PROJETO DE EXTENSÃO	
Curso	Ensino de inglês para crianças e adolescentes
Nível	Módulo 7
Número de alunos em sala	3
Idade dos alunos	15 – 16 anos
Perfil dos alunos	Alunos de escola pública
Material	Material preparado pela equipe de professores do projeto, com a supervisão da coordenadora do mesmo.
Abordagem / Metodologia	Comunicativa
Conteúdo programático	Conteúdo pré-definido pela coordenadora do projeto e pelos professores envolvidos. Havia flexibilidade para os professores planejarem e adaptarem as aulas.
Ensino de gramática	Indutivo

Destacamos que esse projeto de extensão, em especial a turma em questão, pode ser considerado um ambiente vantajoso de se trabalhar, tendo em vista suas características favoráveis. Primeiro, há flexibilidade por parte dos professores para planejar e desenvolver suas aulas, sendo eles os responsáveis pela elaboração do material didático. Segundo, porque os alunos matriculados geralmente estavam interessados no curso, uma vez que participar desse projeto representava uma oportunidade de aprender a língua inglesa. Na turma de Cathy, havia mais uma vantagem, que pode ser até considerada improvável em outros contextos de ensino-aprendizagem, o fato do grupo ser composto por apenas 3 alunos.

Perguntamos a Cathy como ela ensinava gramática nesse projeto e ela mencionou que o ensino, na maioria das vezes, era indutivo e contextualizado, sendo o foco das aulas no sentido e não na forma:

In the project, when I need to teach a specific grammar point, I try to prepare the lessons in a way that it is possible to work with grammar within a context. So, if I'm going to work with simple past, I look for pieces of news, movies or songs, in which the simple past appears/happens, and from this point on I start the grammar explanation. In some cases, when it's necessary to give feedback to students, because of some mistakes that they often make, I prepare extra exercises just to work with grammar, like: correct the mistakes in the sentences, fill in the blanks with the appropriate verb tense, and so on. The focus, in most classes, is not the grammar, but the meaning during the communication. (Cathy, pergunta 1 do questionário)

Norteados pela resposta de Cathy, podemos afirmar que ela geralmente ensinava gramática de maneira reativa. De acordo com a participante, ela procurava ensinar gramática de modo contextualizado, ou seja, relacionado à alguma situação de uso da língua. Percebemos que ela iniciava a instrução com algum material autêntico⁸⁷, focando na sequência, na gramática presente nas amostras de linguagem selecionadas. Perguntamos a participante se ela gostava de elaborar o matéria didático e ela afirmou: *Yes, I really like it. It is...sometimes it is difficult because I don't know how to prepare, if I prepare in the right way or to choose different things to do, but I try. I research on the internet and then talk to the person who lives with me (...)*. (Cathy, Entrevista A).

No quadro a seguir, resumimos o que foi observado com relação ao ensino-aprendizagem de gramática no projeto de extensão da universidade pública em que Cathy atua:

Quadro 18. Gramática no contexto B (Cathy)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
<i>Noticing</i>			✓				
Prática comunicativa significativa		✓	✓				
Gramática não foi trabalhada	✓			✓	✓	✓	✓

⁸⁷ Entendemos material autêntico como todo material que não foi desenvolvido para propósitos pedagógicos, que apresenta uso autêntico da língua, ou seja, a língua *como é usada em contexto real* (LARSEN-FREEMAN, 2011a, p. 119)

Gramática foi ensinada de maneira tradicional							
--	--	--	--	--	--	--	--

Conforme apresentado no quadro, Cathy trabalhou com gramática em apenas 2 das 7⁸⁸ aulas observadas. Nessas aulas, a gramática foi abordada por meio de prática significativa e uma tentativa de *noticing*. Como discutimos anteriormente, nesse projeto, Cathy apenas lidava com gramática de maneira reativa, ou seja, quando ela percebia que os alunos estavam cometendo erros ou apresentando dúvidas com relação aos elementos linguísticos, ela focava na forma. O objetivo da participante era promover a comunicação dos alunos na língua-alvo e não o ensino de gramática *per se*.

A prática de Cathy nesse contexto está em consonância com o proposto por Long (1991). O autor considera que o foco na forma deve acontecer incidentalmente, isto é, quando o professor percebe que há alguma quebra na comunicação devido a determinada estrutura gramatical, ele precisa direcionar a atenção dos alunos para o funcionamento da mesma. Entretanto, julgamos que o foco na forma não precisa estar limitado a essa ocorrência, pois segundo defendem Nassaji e Fotos (2001), tal foco pode ser planejado e integrado ao conteúdo da aula. Doughty e Williams (1998) expõem que nem somente o foco em formas, tampouco o foco exclusivo no sentido podem levar à aquisição de uma segunda língua. Elas defendem que é preciso haver algum tipo de foco na forma. No entanto, as autoras ponderam que não há consenso sobre como esse foco pode ser implementado na sala de aula. Assim, percebemos que a provável incerteza sobre como planejar aula com foco na forma, levaram Cathy a esse foco incidental, ou seja, apenas quando surgia alguma dúvida ou dificuldade dos alunos.

3.2.1.2.1 Exemplo de prática comunicativa significativa proposta por Cathy

Essa aula poderia ser caracterizada como remedial, já que Cathy decidiu focar em alguns pontos gramaticais com base nos erros cometidos pelos alunos na tarefa entregue anteriormente. Essa prática está em consonância com o que foi mencionado por Cathy na entrevista B, ou seja, há momentos em que é preciso interromper a aula e focar na forma: *we*

⁸⁸ Conforme discutido no item 2.7 da Metodologia, foram observadas 8 aulas de cada participante deste estudo em 2 contextos distintos. No entanto, no caso de Cathy, foram observadas 7 aulas no projeto de extensão universitária, pois os alunos estiveram ausentes em algumas aulas.

see that the students have some difficulties to understand and you have, no, let's stop and just focus in this part (...).

A participante começou a aula entregando um *handout* para os alunos e pedindo que encontrassem os erros nas frases que eles mesmos tinham produzido. Os alunos conseguiram corrigir a maioria das frases, apresentando dúvidas sobre o uso do “have” ou “there is/there are”. A professora perguntou se eles sabiam a diferença e, ao obter a resposta negativa dos alunos, ela explicou:

We use (there is/there are) when we are describing a place... so, in this classroom there are thirty chairs, there is a teacher, there are three students, there are two computers... so, I am describing this place for you. And what is the meaning of there is and there are? (Students answer in their native language: “exist”. Cathy asks them if they know the meaning in English, as they do not answer, she says: exists). (Cathy, aula 2)

Na sequência, um aluno perguntou sobre o uso do “have”. A professora esclareceu que “have” está relacionado à posse e disse o equivalente em português. Ela enfatizou que “there is/there are” era usado para existência, exemplificando que a seguinte frase estava incorreta: “*In my house doesn't have dogs*”.

Após essa breve explicação, Cathy pediu para os alunos descreverem seus quartos e eles prontamente usaram a estrutura “there to be” em suas descrições. No tocante às escolhas linguísticas, julgamos que essa atividade seja controlada, pois os aprendizes usaram apenas a forma que tinham estudado. Cathy não explicitou que a referida estrutura deveria ser usada, mas naquele momento da aula, após a revisão, fazia sentido que a forma em questão fosse utilizada. Consideramos a atividade como significativa para os alunos, em virtude da lacuna de contexto existente, conforme sugerido por Batstone (1994). Porém, acreditamos que essa proposta poderia ser adaptada para que os alunos tivessem a necessidade de interagir a fim de completar a atividade.

Na sessão de visionamento, perguntamos à participante qual motivo a levou a preparar aquela aula. Cathy explicou que, ao corrigir as tarefas dos alunos, percebeu que eles estavam cometendo erros recorrentes de algumas estruturas. Assim, ela separou as frases com os erros gramaticais para que os próprios alunos pudessem corrigi-las. Ela mencionou:

I think I prepared those activities because it is the kind of activities I was used to do in my English course. (...) I think this way that I gave is a way to make them notice that they did this mistake and try to relate what kind of mistake they did in that activity. I think that if I just came here and put in the

blackboard, maybe they didn't realize, they didn't notice those were their mistakes.

Durante essa sessão de visionamento, Cathy assistiu a parte da aula em que explicou a estrutura em foco e comentou:

I think... I was... not lost, but I didn't know how I could explain that for them to understand... a way to explain that they would understand what is the difference between there is and there are and have or has. And I felt more comfortable to talk in Portuguese to see if they could understand what I was talking about. (...) When I explained in Portuguese I realized that maybe they could understand what I was talking about. (Cathy, visionamento 1)

A professora provavelmente esperava que os alunos soubessem / recordassem o uso do “*there is/there are*”. Portanto, é possível que ela não tenha pensado em uma explicação dessa estrutura e, por esse motivo, pode ter se sentido “perdida”, conforme ela comentou. Ao final da sessão, perguntamos se a participante gostaria de comentar, em português, algum aspecto da aula. Cathy mencionou suas preocupações com relação ao ensino de gramática:

Para mim, explicar gramática, pegar a gramática em si tenho meio receio, não sei... para mim pode ser isso, mas pra eles é diferente, não é assim que explica, teria que explicar de um jeito melhor, então assim, eu fico meio receosa toda vez que eu tenho que explicar... pegar um ponto gramatical, então a gente vai discutir sobre isso hoje, eu prefiro assim, se aparece no meio de alguma atividade que você estava dando e aí a gente vai discutir. Eu não me sinto muito confortável em explicar pontos gramaticais. Parece assim, eu entendo, eu sei usar, mas eu não sei se vou passar isso da forma certa, se eles vão entender do jeito certo, acho que é isso que eu fico meio assim... (Cathy, visionamento 1)

Com base na resposta de Cathy e nas observações de suas aulas, percebemos que ela não se sente confortável em planejar uma aula para o ensino de gramática. Novamente, é possível notar que, para Cathy, o foco na forma deve ser incidental (LONG, 1991). No entanto, acreditamos que a participante ensine gramática de maneira reativa por não estar segura o bastante sobre seu próprio conhecimento de gramática ou sobre como preparar essa instrução. Embora tenha estudado o postulado de Long (1991) durante sua formação, Cathy parece não agir de acordo com a proposta do autor. Ela demonstra falta de confiança no próprio conhecimento, de modo que suas preocupações fizeram com que ela evitasse o foco na forma.

Borg (2003b; 2006) ressalta que, na década de 90, estudos na área de cognição de professores enfatizavam a importância do conhecimento declarativo do professor, ou seja, era

preciso saber regras gramaticais. Entretanto, o autor pondera que pesquisas mais recentes revelam que o conhecimento declarativo é um dos elementos que compõe o saber do professor. Svalberg (2012) destaca que é preciso aplicar as noções de gramática ao ensino. Somado a esse fato, a autora afirma que o ensino reativo exige maior *consciência gramatical*⁸⁹ por parte do professor. Logo, estamos diante de uma contradição, uma vez que Cathy pode evitar o foco planejado na forma por não acreditar no próprio conhecimento declarativo. Por outro lado, o foco reativo demanda maior domínio da forma, pois o professor precisa lidar com a dúvida ou erro do aprendiz no momento de sua ocorrência.

No entanto, Cathy revela que se sente confortável para ensinar gramática para as crianças, uma vez que não há o uso de metalinguagem e o foco explícito nas estruturas gramaticais. De fato, em suas aulas para crianças na escola particular (item 3.2.1.3), Cathy procurava focar no sentido e oferecer possibilidades para que os alunos usassem a língua. No projeto, o foco também era na comunicação e não em regras isoladas. Porém, devido ao nível dos alunos, eles precisavam saber o motivo de suas escolhas linguísticas, ou seja, por que estavam usando determinadas construções em detrimento de outras. Julgamos que devido às “exigências” do ensino de gramática nesse contexto, Cathy pode ter evitado tal ensino.

Perguntamos a Cathy por que ela sugeriu a atividade de descrição dos quartos e ela explicou: *I think to try to see if they could make some sentences using “there is/ there are” if they really understood what I was talking about and how they could use “there is/ there are” and maybe if they would use the correct form.* Percebemos, assim, que o objetivo da participante foi, de fato, proporcionar um momento de prática da estrutura em foco.

Outra questão feita à participante foi com relação às aulas conduzidas em inglês no projeto de extensão e as em português na escola regular. Ela respondeu:

I think here it is better to work in English because since the first level they are here, they are used to it, here the classes are in English, and they are used to try to participate in English, so since the beginning we try to give the classes all in English. (...) The difference here is that we have less students in class, than there (regular school), and we have more time to talk and to practice and to talk to them, so I think that’s the difference, because of the time and the number of students in class. (Cathy, visionamento 1)

3.2.1.2.2 O dizer e o fazer de Cathy no projeto de extensão universitária

⁸⁹ No original: *gramar awareness* (p. 383)

Conforme apresentado anteriormente, Cathy ensinou gramática em apenas 2 aulas das 7 observadas. Observamos que a participante não estava segura sobre como ensinar gramática da maneira mais adequada aos seus alunos. Por essa razão, ela evitou trabalhar com a gramática de modo planejado, ocorrendo o foco na forma incidentalmente e reativamente.

Cathy demonstra coerência entre o dizer e o fazer, além de estar ciente de suas escolhas e dificuldades. Para a participante, a experiência docente poderá auxiliá-la nas descobertas sobre como ensinar gramática, conforme observamos na resposta a seguir:

Cathy: Eu acho assim...talvez, trabalhando em diferentes lugares, querendo ou não, cada lugar vai te acrescentando uma coisa diferente, um jeito diferente de trabalhar que aí, no final, você pode medir o que pode se encaixar melhor nos contextos que você for trabalhar. Então assim, eu só trabalho nesses dois contextos. Eu sei que se eu for trabalhar numa escola de idiomas vai ser um outro jeito. Não vai ser igual a escola regular e nem aqui (projeto), vai ser uma outra experiência, eu ver outros professores, vou ter contato com outros professores, um outro jeito de ensinar... Então assim, eu acho que isso só tem a acrescentar. Querendo ou não, você sabendo, você aprendendo mais formas de se trabalhar com gramática acrescenta tanto no profissional porque você tem mais escolhas na hora de preparar suas aulas como estudante...porque você vê um jeito de aprender as diferentes formas para mim mesmo que nem, não vou aprender só preenchendo os exercícios, não sei, eu aprendi desse outro jeito e também gostei, ai, desse jeito eu já tentei aprender. Mas, eu não consegui.

Pesquisadora: Porque você aprendeu e foi exposta a esse método mais intuitivo, uma coisa mais guiada você faz a mesma coisa com seus alunos?

Cathy: É, então, mas às vezes parece que pede esse momento. Agora eu preciso estruturar, mas às vezes eu não sei trabalhar isso do jeito que eu tento trabalhar. Eu sei encaixar, não sei se eu encaixo certo. Então eu suponho, ah, eu acho que é assim, vou trabalhar desse jeito. Aí, por exemplo, o que eu falo da turma da manhã se eu vejo que já não funcionou, à tarde eu já tento fazer diferente. Eu fiz à tarde de um jeito, funcionou, eu volto e tento fazer na manhã. Então, eu sempre vou comparando...(Cathy, Entrevista B)

É possível perceber que Cathy valoriza a experiência docente como meio de aprimorar o modo que ensina gramática. Para ela, o convívio com demais professores e suas estratégias de ensino contribuiria para seu crescimento profissional. Na visão de Cathy, é por meio da experiência que ela pode aprender como ensinar gramática de maneira apropriada. Dessa forma, a participante não explicita se apoiar em sua formação docente, mas há tentativas de ensino indutivo, de propostas de *noticing* e prática comunicativa significativa, o que revela traços da formação em ensino-aprendizagem de gramática como habilidade. Conforme apontado por Miccoli (2010), muitos professores valorizam a experiência pedagógica, como é o caso de Cathy.

No quadro a seguir, sintetizamos as principais considerações acerca da prática de Cathy no projeto de extensão universitária:

Quadro 19. A prática de Cathy no projeto de extensão

- Demonstra estar insegura sobre como abordar gramática da maneira mais adequada;
- Ensina gramática quando necessário, uma vez que apresenta incertezas sobre o foco na forma. Gramática foi trabalhada de maneira incidental e reativa;
- Valoriza a experiência docente e a reconhece como meio de melhorar a própria prática;
- Ministra aulas em língua inglesa;
- Apresenta traços das teorias estudadas ao focar a forma. A participante buscou promover o *noticing* e propôs atividades de prática comunicativa significativa.

3.2.1.3. Naomi: Projeto de extensão universitária – Ensino de LI para crianças e adolescentes

É válido esclarecer que esse é o mesmo projeto do qual Cathy e Mandy também participam. No caso de Naomi, trata-se do módulo 3, sendo a turma composta por 4 alunos pré-adolescentes. Assim como Cathy, Naomi tem um contexto de ensino-aprendizagem que poderia ser considerado “favorável” à aprendizagem, devido às seguintes características: número reduzido de alunos em sala, alunos interessados e motivados com o curso, flexibilidade para planejar e executar as aulas. O quadro abaixo resume as informações desse cenário:

Quadro 20. Contexto A - Projeto de extensão para crianças (Naomi)

NAOMI: CONTEXTO A – PROJETO DE EXTENSÃO (CRIANÇAS)	
Curso	Ensino de inglês para crianças e adolescentes
Nível	Módulo 3
Número de alunos em sala	4
Idade dos alunos	10 – 11 anos
Perfil dos alunos	Alunos de escola pública (classe média)
Material	Material preparado pela equipe de professores do projeto, com a supervisão da coordenadora.
Abordagem / Metodologia	Comunicativa
Conteúdo programático	Conteúdo pré-definido pela coordenadora

	do projeto e pelos professores envolvidos. Flexibilidade para os professores planejarem e adaptarem as aulas.
Ensino de gramática	Indutivo

Durante a primeira entrevista, Naomi ressaltou o quanto valorizava seu trabalho nesse projeto, demonstrando a importância que essa função exercia em sua vida pessoal e profissional:

I feel really comfortable there because I know I'm doing something really good although I don't earn money, I feel like I'm doing something good because they really like it and some of them, their parents, actually, they call me like, oh, is it going to start? Please, my son needs this, it's like, his only chance to studying is here, so we need this very much. And I feel really happy there, I feel comfortable because I'm...making the material, I know how to use it, I know why I'm using it, so I really like there. (Naomi, entrevista A)

Com base na resposta da participante, percebemos sua satisfação com a própria prática no contexto em questão. Uma das vantagens citadas por Naomi era a possibilidade de desenvolver o material e o planejamento das aulas. Quando perguntamos sobre o ensino de gramática, ela disse que procurava não usar metalinguagem e evitava mencionar a palavra “gramática” para não “assustar” os alunos:

In the kids' project we try to follow this communicative approach and stuff but I believe every teacher does it their own way, it is his or her own way. It depends on the teacher. In my case, I prefer always not to write rules, I don't use the word grammar, I don't know, I think it scares them because they think of Portuguese when you have all those rules to follow and so like grammar, oh my God, grammar, so, I don't use that word, never, and I try not to use metalinguage, so I'm always like, instead of saying verb, the action; instead of saying subject, the people in the sentence, so, I try to do that. (Naomi, entrevista A)

Naomi afirma ensinar gramática indutivamente e busca adaptar a instrução gramatical ao nível dos alunos. Por serem crianças/pré-adolescentes, não lhe parecia apropriado tratar da gramática explicitamente. Vale ressaltar que o ensino indutivo da forma é incentivado nesse projeto e os professores procuram preparar suas aulas levando essa premissa em consideração.

O quadro a seguir mostra que das 8 aulas observadas, Naomi ensinou gramática em 7 delas, trabalhando a gramática como habilidade por meio de prática comunicativa significativa em 5 aulas, apresentando uma tentativa de *noticing* e propondo uma abordagem mais estrutural em uma das aulas.

Quadro 21. Gramática no contexto A (Naomi)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>	✓							
Prática comunicativa significativa	✓	✓	✓			✓		✓
Gramática não foi trabalhada				✓			✓	
Gramática foi ensinada de maneira tradicional					✓			

3.2.1.3.1 Exemplo de *noticing* e prática comunicativa significativa propostos por Naomi

Nessa aula (número 1), Naomi propôs uma atividade em que os alunos tinham que escolher algumas figuras das revistas que ela havia trazido para a aula. Na sequência, eles fizeram perguntas para os outros adivinharem qual figuras haviam selecionado. Após os alunos terem separado as suas, Naomi conversou com eles sobre a formação de perguntas em LI.

Naomi perguntou aos alunos como eles poderiam formular uma pergunta para descobrir se a figura era branca e preta. Um dos aprendizes disse: “*the picture is black and white?*”. A professora os indagou se aquela frase lhes parecia uma questão e os alunos fizeram sinal de que não. Assim, Naomi explicou que as perguntas em inglês são formadas de maneira diferente do português. Em ambas as línguas há a entonação apropriada e o uso do ponto de interrogação. Porém, em LI há mais um elemento indicativo de pergunta. Ao perceber que os aprendizes não sabiam lhe responder, Naomi fez outra pergunta.

Destacamos que, nesse momento, a participante fez uso da língua materna dos aprendizes para guiar os alunos na discussão sobre a formação de perguntas em LI. Naomi perguntou qual era a pergunta feita para descobrir o nome de uma pessoa. Seria bastante provável que os alunos conhecessem essa questão, já que é uma estrutura bem enfatizada em níveis iniciantes de aprendizagem. Assim, os alunos disseram: “*What is your name?*”. Naomi escreveu tal frase na lousa e indagou os alunos sobre essa estrutura, até que eles conseguiram perceber a necessidade de inversão entre verbo e sujeito para a formação da sentença

interrogativa. Julgamos que essa atividade poderia ser considerada como um estágio do *noticing*. Essa prática não foi planejada, pois ao notar que os aprendizes não se lembravam da formação de perguntas, Naomi implicitamente, e reativamente, os guiou a pensar sobre essa estrutura.

A atividade de selecionar figuras e fazer perguntas para descobrir qual delas o aluno tinha escolhido pode ser caracterizada como prática comunicativa significativa. Os alunos mostraram-se envolvidos com a atividade, provavelmente devido à lacuna de informação e por tratar-se de um “jogo”. Além disso, a forma e a comunicação estavam integradas de maneira contextualizada.

Na sessão de visionamento, após assistir sua explicação sobre a formação de perguntas em inglês, Naomi esclareceu que seu intuito foi evitar o uso de metalinguagem para facilitar a compreensão dos alunos:

I tried to explain them that there is a difference between Portuguese and English so they would know it is not only intonation like in Portuguese... they already saw this last year, but I don't think they were remembering it... so, I tried to make with an example that they always heard, they've learned with us but it's more or less like a chunk “what is your name?”, everybody knows how to say “what is your name? My name is” so I tried to use that because they would see that there is a pattern. (Naomi, visionamento 1)

Percebemos que, frente às dúvidas dos alunos, Naomi decidiu focar na forma implicitamente. O objetivo da atividade era praticar a língua de maneira relevante para os aprendizes, mas diante da dificuldade deles em formular perguntas, houve o foco isolado na forma por meio de uma proposta guiada de percepção.

3.2.1.3.2 O dizer e o fazer de Naomi no projeto de extensão universitária

Foi possível constatar que a prática de Naomi está em consonância com sua cognição relatada sobre ensino de gramática. Para a participante, gramática está associada a regras, mas são regras flexíveis, conforme observamos em sua definição de gramática: *So, in my opinion, grammar...it is a lot of rules but they are like this: they are not static.* (Naomi, Entrevista B).

Durante o período de observação de aulas, não foi possível verificar a participante discutindo acerca da dinamicidade da gramática. Contudo, julgamos que o modo como ela trabalhou nesse contexto, ou seja, envolvendo os alunos em práticas significativas e conduzindo-os indutivamente para a descoberta de regras, está em consonância com sua crença sobre o que é gramática. Além disso, na entrevista B, Naomi afirmou que é importante

focar na forma *algumas vezes*, ou seja, *they don't understand, so, you have to focus on the form*. Foi exatamente esse cenário que observamos, na medida em que os alunos apresentavam dúvidas ou questionamentos, a participante focava na forma.

É válido ressaltar que Naomi demonstrava estar ciente de sua prática e parecia fazer escolhas informadas, como podemos perceber na resposta abaixo:

I think I usually teach grammar inductively, when the context I'm working in allows me to do so. I try not to give them rules; instead I try to make them think about the "piece" of language in focus at a given moment. (...) I always try to give this kind of explanation to make them understand that the written form (form), the meaning and the differences in using language are important. (Naomi, pergunta 1 do questionário)

No quadro abaixo, sintetizamos as principais características apresentadas por Naomi acerca do ensino-aprendizagem de gramática no projeto de extensão universitária:

Quadro 22. A prática de Naomi no projeto de extensão (crianças)

- Ensina gramática indutivamente;
- Procura sugerir atividades de prática comunicativa significativa;
- Demonstra estar satisfeita e confiante com sua própria prática;
- Mostra-se ciente de suas escolhas e consegue refletir sobre sua prática pedagógica;
- Foca a forma de maneira mais explícita, quando percebe que os alunos não entenderam determinada estrutura.

3.2.1.4. Naomi: Projeto de extensão universitária – Ensino de LI para funcionários da universidade

Neste item, serão discutidas as considerações de Naomi sobre ensino de gramática no curso de LI destinado aos funcionários de uma universidade pública. Lembramos que, embora seja na mesma universidade, o projeto de ensino de LI para crianças do qual Naomi também faz parte, é bastante diferente. No quadro abaixo, resumimos as principais informações sobre o referido projeto, em especial, o grupo sob responsabilidade dessa professora:

Quadro 23. Contexto B - Projeto de extensão para adultos (Naomi)

NAOMI: CONTEXTO B – PROJETO DE EXTENSÃO (ADULTOS)	
Curso	Ensino de inglês para adultos (Funcionários técnico-administrativos de uma universidade pública)
Nível	Básico 1
Número de alunos em sala	12
Idade dos alunos	30 – 45 anos
Perfil dos alunos	Alunos de classe média
Material	Preparado pelos professores envolvidos no projeto. Naomi e outra professora prepararam o material para esse nível. Material organizado por aspectos linguísticos e não temáticos.
Abordagem / Metodologia	Comunicativa
Conteúdo programático	O conteúdo era planejado pelo coordenador do projeto e pelos professores participantes. Havia flexibilidade para planejar as aulas e o material.
Ensino de gramática	Indutivo

Naomi descreveu seu modo de ensinar gramática como indutivo: *I think I usually teach grammar inductively, when the context I'm working in allows me to do so. I try not to give them rules; instead I try to make them think about the "piece" of language in focus at a given moment.* (Naomi, pergunta 1 do questionário)

É importante destacar a ressalva de Naomi com relação à sua maneira de ensinar, ou seja, é indutiva quando há condições favoráveis a isso no contexto em que ela atua. Como os outros participantes do grupo 1 e 2, Naomi também procurava estimular os alunos a descobrir as regras. Na resposta abaixo, observamos sua descrição de como o material para esse módulo do projeto foi elaborado:

I don't know, the part of the material that I developed I tried to do the same, not to say the...the whole metalanguage, you know, not to use that but at the same time I had to do some, because adults need. They feel like they need rules, so if they don't have rules they are like, I'm not learning anything, so, I tried to put some but not in that old fashion way, like, in this box you have the explanation for the rules. I didn't use that. So, we have the word grammar because they feel secure when they see grammar, oh my God, yeah, but I didn't put this kind of explanation and the explanations, the grammar...grammatical grammar explanations, they have to think about it and complete...they have to create their own explanation. (Naomi, Entrevista A)

Naomi pondera que, embora tentasse evitar o uso de metalinguagem, ela acreditava que em alguns momentos, era mais apropriado focar nesses termos, pois aprendizes adultos geralmente sentem maior necessidade de aprender as regras explicitamente. Larsen-Freeman (2003) assevera que saber as regras gera certa segurança aos alunos, já que eles sentem que há algo mais concreto em que podem se apoiar. Todavia, para a autora, é também preciso abordar questões de sentido e uso. Percebemos que Naomi está ciente desse benefício que o conhecimento das regras pode proporcionar, mas ela não julgava pertinente trabalhar com a forma estruturalmente, ou seja, para ela, era essencial levar os alunos a refletirem e descobrirem as regras.

No excerto abaixo, evidenciamos as considerações da participante acerca da influência das teorias de ensino-aprendizagem de gramática em sua formação:

In the beginning of my practice as an English teacher, I was not aware of the various ways of teaching language, so I think I just reproduced the structural way in which my English teacher in high school used to teach (...) After getting in contact with some teaching theories, I think I've changed my teaching. I try to prepare and give my classes within the communicative approach, teaching grammar as a skill. I evaluate my approach and strategies as very good because I think it is necessary for students to understand that learning languages is not about memorizing rules and patterns; they have to think about the form, the appropriateness, the context, and they have to understand that language is happening at the moment of communication, and each time is different because it is related to different things, expressing different meanings and being used in different situations. (Naomi, pergunta 2 do questionário)

Naomi demonstra ter aprendido as teorias estudadas pelo uso da terminologia relacionada, além de ter mudado sua maneira de ensinar gramática desde o contato com as referidas teorias. Ela menciona a questão do uso (Larsen-Freeman, 2003), ou seja, estar apropriado aos contextos e situações discursivas, demonstrando interesse em possibilitar que seus alunos reflitam sobre essa dimensão, estando cientes de suas escolhas linguísticas: *Teaching grammar is teaching various linguistic and social aspects which allow one to communicate in the most appropriate way, aware of his language choices and the effects they might have in people's understanding.* (Naomi, questionário).

Embora Naomi estivesse familiarizada com as teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, ela não ensinou gramática dessa forma em todas as suas aulas. Das oito aulas observadas, gramática foi abordada em 4 delas. Dessas, prática comunicativa significativa foi proposta em 3 aulas, sendo a gramática trabalhada estruturalmente em uma aula.

Observamos que Naomi ensinava gramática de maneira reativa, isto é, quando os alunos apresentavam dúvidas, ela indutivamente focava no sentido da estrutura em questão. Nas ocasiões em que Naomi precisava ensinar um tópico gramatical, ou seja, era planejado e não incidental, ela não introduzia o assunto por meio de atividades de *noticing as skill*. Ao contrário, ela apresentava as regras presentes no LD e explorava o sentido da estrutura-alvo e sugeria prática significativa para que os alunos usassem a forma estudada. Estamos cientes de que *noticing* é essencial para o ensino de gramática como habilidade. Portanto, notamos que Naomi buscou esse ensino, procurando associar forma e sentido e promovendo práticas significativas.

O quadro a seguir apresenta o que foi trabalhado nas aulas de Naomi para os funcionários da universidade.

Quadro 24. Gramática no contexto B (Naomi)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>								
Prática comunicativa significativa				✓	✓	✓		
Gramática não foi trabalhada	✓	✓	✓					✓
Gramática foi ensinada de maneira tradicional							✓	

3.2.1.4.1 Exemplo de prática comunicativa significativa proposta por Naomi

Nessa aula (número 5), Naomi sugeriu uma atividade em que os alunos tinham que escrever frases sobre pessoas famosas. O tópico estudado era informações pessoais e revisão do verbo “to be” no tempo presente. No material, havia algumas informações sobre celebridades e os alunos deveriam escrever frases usando o vocabulário dado, conforme ilustrado a seguir:



b) Johnny Depp – 48 – American – first movie is Nightmare on Elm Street – famous because of Pirates of the Caribbean – friend of the movie director Tim Burton

Essa atividade poderia ser considerada prática comunicativa significativa uma vez que forma e comunicação foram trabalhadas de maneira integrada. Essa proposta é um exemplo de gramaticização, seguindo a terminologia de Batstone (1994), ou seja, os alunos devem empregar gramática ao léxico sugerido, que por sua vez, era controlado pela atividade.

Quando os aprendizes estavam descrevendo o ator Johnny Depp, alguns deles apresentaram dúvidas sobre determinada construção. Naomi escreveu na lousa as três possibilidades ofertadas pelos alunos e perguntou sobre a diferença entre elas:

He is friend of the movie director Tim Burton.
 His friend Tim Burton is a movie director.
 His friend is the movie director Tim Burton.

Por meio das perguntas da participante, os alunos conseguiram perceber as diferenças de sentido entre as frases e chegaram à conclusão de que em cada frase há um foco específico. A primeira oração é sobre o ator Johnny Depp; já a segunda enfatiza a profissão de Tim Burton, enquanto o foco da terceira incide em Tim Burton.

Após essa discussão, Naomi passou para a próxima unidade do material didático, sobre o Presente Simples, e iniciou com a leitura das explicações presentes na apostila. Depois de ler cada item, Naomi pediu que os alunos elaborassem exemplos. Foi possível observar que o foco da explicação estava no sentido daquela estrutura, sendo que a forma do tempo verbal em questão nem foi mencionada. Não houve atividade de *noticing* para introduzir o tema, Naomi apenas leu as regras de quando o tempo verbal era utilizado.

Quando um aluno perguntou sobre a construção de uma frase e como a estrutura poderia ser mudada, Naomi abordou a forma, escrevendo na lousa uma tabela com os pronomes pessoais e a conjugação correta de um verbo citado pelo aluno. Percebemos que o foco na forma ocorreu de maneira incidental, ou seja, não foi planejado pela participante. Diante do questionamento do aluno, Naomi abordou como o tempo verbal era formado.

Durante a sessão de visionamento, Naomi comentou como lidou com as dúvidas dos alunos (tais como as frases sobre o ator Johnny Depp). Segundo a participante, sua intenção foi possibilitar aos alunos uma chance de refletir sobre a língua, pois seria mais relevante se

eles próprios compreendessem as diferenças de sentido do que se apenas ouvissem a explicação da professora. Ela também ressaltou que, por se tratar de um momento de produção, achou válido compartilhar com todos os alunos as dúvidas que surgiram.

Outro ponto mencionado pela participante foi com relação à verificação de sentido. Ela afirmou que nesses momentos de produção na língua-alvo, ela procurava sempre assessorar os alunos para que se certificasse de que eles estavam produzindo o significado desejado. Naomi comentou que em algumas escolas, sobretudo nos institutos de idiomas, esse trabalho de sentido é feito em níveis mais avançados. No entanto, para ela, é fundamental que desde o início da aprendizagem, os alunos já consigam pensar sobre suas escolhas: *I don't think you have to wait to do that, if they learn from the beginning that there are some differences, they can choose, they have language choices, they are better speakers, better users of that language* (Naomi, visionamento 5).

Após assistir o trecho da aula no qual trabalhou com o Presente Simples, Naomi comentou:

I tried to explain the Simple Present as the book that we prepared was presenting it, so as a function, a function to describe actions that you normally do, to describe nature facts and things that normally happen and so on, so I just don't follow the book like, "ok an action, I always do..." I wanted them to build the sentences so they would feel the tense, how the tense is used (...) (Naomi, visionamento 5)

Quando perguntamos sobre sua explicação, Naomi a considerou dedutiva no início, pois ela apresentou as funções de uso do tempo verbal. Porém, ela alegou trabalhar com os exemplos indutivamente, conforme observamos na fala a seguir: *ok, we use to talk about things we do all the time, all right, so let's build the sentence... how do we build that? How do we talk about that?*. (Naomi, visionamento 5)

Segundo Naomi, o motivo que a levou a usar ambas as instruções, dedutiva e indutiva, foi o material: *I wouldn't have presented that way*. Ao ser indagada sobre como faria, ela disse que iniciaria com um texto ou vídeo/*listening* e pediria para os alunos encontrarem as ações que estavam no presente simples, apresentando algumas funções desse tempo verbal. Dessa forma, ela poderia guiá-los para reconhecer as estruturas no texto, a fim de construírem as regras de uso. Percebemos, portanto, que Naomi gostaria de ter desenvolvido uma atividade de *noticing* para que os alunos pudessem refletir sobre a estrutura-alvo.

Devido ao perfil da turma, Naomi ressaltou que seria necessário acrescentar uma tabela ao final da atividade de *noticing* para que eles pudessem ter acesso às regras mais explicitamente, já que eles "precisam das regras" (Naomi, visionamento 5). É importante

salientar que o material de certa forma influenciou o modo como Naomi conduziu sua aula. Apesar de sua experiência em elaborar material e adaptá-los, ela não conseguiu fazer isso naquela situação, mesmo sendo uma das autoras do LD. Apenas durante a sessão de visionamento, ela pôde refletir sobre sua prática.

3.2.1.4.2 O dizer e o fazer de Naomi no projeto de extensão universitária – adultos

Foi possível verificar que, para Naomi, é preciso saber o sentido das estruturas gramaticais. Ela acredita no ensino indutivo da forma, de modo que seja possível criar oportunidades para que os alunos reflitam sobre suas escolhas linguísticas. No que tange à sua prática pedagógica, pudemos perceber que Naomi foca na forma incidentalmente. Embora ela julgue necessário potencializar momentos de reflexão sobre a língua, ela não sugeriu atividades de *noticing as skill*, conforme proposto por Batstone (1994). Ainda assim, consideramos que ela tenha trabalhado indutivamente, buscando auxiliar os alunos a pensar não apenas na forma, mas também no sentido.

Julgamos que Naomi age de acordo com seus preceitos. Porém, no que se refere ao ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, ela ainda parece evitar o ensino da forma, focando na dimensão do sentido (LARSEN-FREEMAN, 2003). Ela procura proporcionar oportunidades para que os alunos pensem no sentido e pratiquem a forma por esse viés.

No trecho abaixo, Naomi ressalta que está satisfeita com sua prática, já que consegue fazer aquilo em que acredita:

I evaluate my practice in both scenarios as relevant because I am allowed to teach grammar giving my students opportunities to reflect on various language aspects in order for them to learn how to use the language appropriately. I wouldn't like to do anything different because unlikely as when one works at some language schools or regular schools, I am free to conduct my classes the way I consider the most appropriate. (Naomi, pergunta 6 do questionário)

Sua concepção sobre o ensino-aprendizagem de gramática está em consonância com suas crenças acerca desse ensino, conforme podemos observar na resposta a seguir:

Teaching grammar is teaching various linguistic and social aspects which allow one to communicate in the most appropriate way, aware of his language choices and the effects they might have in people's understanding. My practice has to be clearly helping my students to achieve reflection about

language as a natural way of thinking about languages. (Naomi, pergunta 8 do questionário)

Ainda que existam muitos pontos convergentes na fala e na prática de Naomi, observamos que o foco na forma foi incidental e não houve o desenvolvimento de atividades de *noticing as skill* (BATSTONE, 1994). Nassaji e Fotos (2011) nos lembram que o foco na forma não precisa ser incidental, como ocorreu nas aulas de Naomi, podendo ser planejado. Consideramos que Naomi valoriza a segunda e a terceira fase do modelo de ensino de gramática como habilidade: prática significativa e feedback. Todavia, percebemos que o feedback geralmente ocorre frente a dificuldade ou dúvida apresentada pelo aprendiz, não sendo planejado pela participante. No quadro a seguir, apresentamos as principais características de Naomi no projeto de extensão:

Quadro 25. A prática de Naomi no projeto de extensão (adultos)

- Procura focar no sentido;
- Não foca na forma com frequência;
- Procura incentivar os alunos a se tornarem cientes de suas escolhas linguísticas e a importância de estar adequado ao contexto discursivo;
- Trabalha de maneira dedutiva, seguindo o LD, apesar de acreditar que seja apropriado ensinar gramática indutivamente;
- Sua prática pode ter sido influenciada pelo material didático.

Após discutirmos os dados dos participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria as aulas, sendo eles Cathy e Naomi, cada uma em determinado contexto, passamos a refletir sobre os participantes do grupo B, ou seja, aqueles que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas aulas.

3.2.2 Participantes que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas (ou nenhuma das) aulas

Neste item, apresentamos as considerações dos participantes Darren e Justin sobre o ensino de gramática nos respectivos contextos de ensino-aprendizagem, bem como um exemplo de suas aulas. O quadro a seguir sintetiza o número de aulas observadas, aquelas em

que houve o ensino de gramática e em quantas dessas os pressupostos do ensino de gramática como habilidade foram seguidos:

Quadro 26. Participantes que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas (ou nenhuma das) aulas

Participante	Contexto de ensino	Aulas observadas / Aulas nas quais houve o ensino de gramática	Número de aulas nas quais houve o ensino de gramática como habilidade
Darren	Escola de idiomas	9 / 7	1
	Escola regular particular	8 / 5	0
Justin	Escola de idiomas	8 / 6	0
	Escola pública	9 / 8	0

O primeiro aspecto que nos chama atenção com relação a esse quadro é o contexto de atuação, sendo os principais escolas de idiomas e escola regular. De acordo com a análise dos dados, foi possível verificar que esses contextos podem apresentar características peculiares que representam limitações para que o professor consiga desenvolver o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade.

Em virtude de três participantes (Mandy, Darren e Justin) lecionarem inglês na mesma escola de idiomas, julgamos válido tecer considerações gerais sobre o método adotado na instituição – o áudio-lingual, enfatizando o ensino-aprendizagem de gramática. Conforme discutido por Lightbown e Spada (2006), nesse método, os alunos aprendem, principalmente, por meio de repetição, podendo ser estimulados a descobrir qual a regra que embasa as frases memorizadas e repetidas. Na escola em que os dados foram coletados, há um livro de metodologia, um livro do professor e um livro do aluno (todos elaborados especificamente para essa franquia) que devem seguidos pelos docentes.

De acordo com o livro de metodologia, há determinados passos a serem seguidos em todas as lições. Por exemplo, o professor inicia uma lição mostrando uma história ou diálogo; em seguida, ele explica, por meio de perguntas, o vocabulário e as estruturas gramaticais presentes em tal história. Quando a fase com foco na oralidade está encerrada, ou seja, os alunos já ouviram e repetiram as frases da lição, eles passam para a fase escrita na qual terão

contato com a seção destinada à gramática, a qual foi denominada “*rules of thumb*” ou “*going further*” no LD. Nessa parte, os professores geralmente usam a lousa para explicar determinada regra gramatical e pedem que os alunos leiam as regras apresentadas no livro. Acredita-se que nessa fase, os alunos já sabem as regras, sendo portanto, um momento apenas para revisá-las, pois eles conseguiram descobri-las (por meio das perguntas do professor) durante o foco na oralidade.

No método áudio-lingual, a gramática é trabalhada de maneira mais indutiva do que dedutiva, pois os alunos precisam descobrir as regras por meio das explicações do professor, ou seja, não há uma alusão explícita à gramática nessa fase da metodologia que foca na compreensão de um diálogo. De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 42), um dos princípios desse método é o de que *as formas da língua não ocorrem sozinhas, elas ocorrem mais naturalmente em um contexto*⁹⁰. Portanto, as formas aparecem contextualizadas em um diálogo e não são discutidas pelo professor nesse momento. Porém, em outra fase, a instrução é explícita e dedutiva, já que os alunos leem as regras, que são seguidas de exemplos, no livro didático. Percebemos que não há previsão de *noticing* das estruturas. Nesse método, espera-se que os aprendizes utilizem as formas intuitivamente, sem alusão explícita às mesmas. Todavia, ao final desse processo que pode ser descrito como implícito, visto que os alunos precisam empregar as regras automaticamente, há a sistematização das regras para o aprendiz no material didático. Parece haver certa incongruência nessa proposta, pois acredita-se que o aluno já terá adquirido as regras, mas ao final, há a verificação dedutiva de determinada estrutura, o que pode gerar o problema do conhecimento inerte, ou seja, o aluno sabe a regra, mas não sabe usá-la.

Nossa intenção em enfatizar essa questão do ensino indutivo, é esclarecer a diferença entre o indutivo na perspectiva áudio-lingual e nas propostas de foco na forma. Na primeira, a gramática é trabalhada por analogia, enquanto na segunda, o ensino indutivo está associado ao *noticing*. No método áudio-lingual, a sistematização é feita para o aluno, não havendo oportunidades para reflexão sobre a língua. Assim, como a estruturação feita pelo aprendiz, seguindo a denominação de Batstone (1994), ocorre sem o *noticing*, não há possibilidades para que o aluno possa descobrir as regras e refletir sobre o funcionamento da língua.

Ellis (2005, p. 213) esclarece: *uma abordagem indutiva para o ensino de gramática é elaborada para encorajar o ‘noticing’ de formas pré-selecionadas; uma abordagem dedutiva*

⁹⁰ *Language forms do not occur by themselves; they occur most naturally within a context.*

*procura estabelecer consciência da regra gramatical*⁹¹. Porém, é importante salientar que o *noticing* também envolve consciência e conhecimento explícito da regra. De acordo com Schmidt (1990), propostas de *noticing* envolvem a tomada de consciência, visto que não basta perceber; é preciso que o aprendiz conscientemente reflita sobre o funcionamento de determinada língua.

Em virtude da rigidez dos princípios áudio-linguais, não esperávamos que a ideia de gramática como algo dinâmico, flexível, que envolve a forma, o sentido e o uso, fosse trabalhada nesse contexto. Portanto, acreditávamos que os participantes que lecionavam nesse contexto (Darren, Mandy e Justin) trabalhariam com a gramática de maneira estrutural, seguindo a metodologia adotada. Contudo, restava saber se eles o faziam de maneira consciente, ou seja, se as escolhas com relação a esse tema eram informadas (LARSEN-FREEMAN, 1983) ou se apenas seguiam o referido método. Além disso, nossa intenção era verificar como a cognição relatada interagiu com a prática desses participantes.

Passamos a descrever e discutir exemplos das aulas dos participantes Darren e Justin, bem como suas considerações acerca do ensino-aprendizagem de gramática em seus respectivos contextos de atuação.

3.2.2.1 Darren: Escola de idiomas

Conforme discutido no item anterior, o método adotado nessa instituição é o áudio-lingual. O quadro a seguir apresenta um resumo das características da turma observada:

Quadro 27. Contexto A - Escola de idiomas (Darren)

Darren: CONTEXTO A – ESCOLA DE IDIOMAS	
Curso	Pré-Intermediário
Nível	2
Número de alunos em sala	8
Idade dos alunos	15 – 16 anos
Perfil dos alunos	Alunos de classe média, cursando o 1º ou 2º ano do Ensino Médio em escolas particulares.
Material	Por tratar-se de uma franquía, o material é próprio.
Abordagem / Metodologia	Áudio-lingual

⁹¹ *An inductive approach to grammar teaching is designed to encourage 'noticing' of pre-selected forms; a deductive approach seeks to establish an awareness of the grammatical rule.*

Conteúdo programático	Conteúdo determinado pela franquia. O professor deve seguir a programação, a metodologia e o livro.
Ensino de gramática	Indutivo (conforme entendido no método áudio-lingual)

Ao ser indagado sobre como ensinava gramática, Darren mencionou ensinar intuitivamente, sendo a gramática um *resultado da comunicação* (Entrevista B). Darren descreve sua prática como intuitiva (ou indutiva) por não haver foco explícito na gramática durante suas explicações. Segundo Darren, o ensino de gramática nesse método começa com o uso de determinada forma para se chegar à regra:

(...)First, we start with the language itself. In my opinion, it's better to start with the language itself by the student using and while he is using it, you are teaching the "correct way"... Correct way of using it and since he is using it, he is living the language, he is in contact... (Darren, Entrevista A)

No excerto a seguir, Darren menciona que a gramática é vista de maneira tradicional na escola de idiomas, descrita por ele como "*formal way*". Porém, ele alega trabalhar a gramática como resultado da comunicação. Podemos inferir que, para o participante, a gramática não seria o ponto de partida para o ensino, mas seria trabalhada após o aluno ter usado a LE em determinada situação. Conforme pudemos observar nas aulas de Darren, ele segue os princípios da metodologia áudio-lingual e ensina gramática por analogia, levando os alunos a associarem a forma e o sentido. No entanto, essa relação é restrita a determinado significado empregado no diálogo modelo e não aos usos dessa forma em outros contextos. Somado a isso, há o fato de que a comunicação nesse caso não é autêntica. Os alunos têm acesso a um diálogo situacional, o qual é compreendido e repetido, pois nesse método, devido à perspectiva behaviorista, aprender uma língua é formar hábito (LEFFA, 1998). Portanto, os alunos devem repetir exaustivamente as frases selecionadas. Assim, não podemos concordar com a afirmação de Darren de que ele ensina gramática como resultado da comunicação.

In the language school context there is a methodology that must be followed, however we are allowed to create our own explanations. For this reason, I try to work grammar as a result of communication, always through a meaningful approach for the student, even though grammar is discussed in a more formal way. (Darren, pergunta 2 do questionário)

Destacamos que Darren procura ensinar de maneira significativa, como ele descreve, pois usa exemplos e faz perguntas da vida dos alunos, ou seja, que sejam pertinentes para aqueles alunos. Após ouvirem o diálogo, Darren faz perguntas para que os alunos consigam entender o sentido da estrutura-alvo, continuando com mais perguntas para que eles pratiquem, de maneira controlada, tal estrutura.

No quadro a seguir, mostramos o que foi observado na prática de Darren com relação ao ensino de gramática. Das 7 aulas (de um total de 9 observadas) nas quais houve ensino de gramática, em apenas uma (aula 4) foi possível constatar características do ensino de gramática como habilidade.

Quadro 28. Gramática no contexto A (Darren)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9
<i>Noticing</i>									
Prática comunicativa significativa				✓					
Gramática não foi trabalhada		✓			✓				
Gramática foi ensinada de maneira tradicional	✓		✓			✓	✓	✓	✓

3.2.2.1.1 Exemplo da aula em que Darren ensinou gramática estruturalmente⁹²

Nessa aula (número 3), Darren explicou a estrutura para comparação de igualdade (*as* + adjetivo + *as*), conforme observamos na transcrição desse trecho da aula:

Darren: Here (*in the situation*), the old lady is comparing the eyes of the horse and coal. Remember? There are two ways of comparing things. If it's a long adjective, how do we compare, Student 1?

Student 1: We use "more".

Darren: Right... But if it's a short adjective, then it is different, right? Give me an example.

Student 2: You are shorter than Student 3.

⁹² É importante salientar que Darren tentou sugerir prática comunicativa significativa em uma das 9 aulas observadas. No entanto, essa prática não foi planejada pelo participante a fim de promover o ensino de gramática como habilidade. Sua intenção foi possibilitar que os alunos praticassem o sentido da forma que estavam aprendendo, seguindo os princípios do método áudio-lingual. A descrição desse trecho da aula e as explicações de Darren no visionamento podem ser encontradas no apêndice I deste trabalho.

Darren: See? There are two ways of comparison. And, now, we are learning another way to compare things and people. Let's suppose, I am seventeen. Karen is seventeen too. I am as old as Karen. We have the same age. I am comparing things that are equal, so this is the comparison of equality. (Darren, transcrição da aula 3)

Feito isso, ele forneceu alguns exemplos com o uso da estrutura e fez perguntas para que os alunos a praticassem controladamente.

Na sessão de visionamento, após assistir esse trecho da aula, Darren comentou:

Darren: First, I wanted to be sure they remembered and that they had studied this, because if they didn't, it would be harder to continue. So, I asked them if they remembered and I gave examples (...) Then, I introduced the new one (He refers to the comparison of equality). So, now we are going to compare things that are equal, then I gave examples and asked questions. (...) I don't know why I used the name "comparison of equality", I don't know why I did that...

Pesquisadora: Do you sometimes use metalanguage?

Darren: Not really, sometimes I do, but it escapes, it's not on purpose. (Darren, visionamento 3)

Percebemos que a intenção do participante era retomar a regra para comparação de superioridade para introduzir a estrutura-alvo. Não houve planejamento de *noticing*. Ele apenas explicitou a regra aos alunos e fez perguntas para que eles praticassem (mecanicamente) essa estrutura. É possível notar que a fala de Darren está em consonância com sua prática, sendo ambas regidas por preceitos do método áudio-lingual.

3.2.2.1.2 O dizer e o fazer de Darren na escola de idiomas

Neste item, retomamos as definições de língua e gramática desse participante. Conforme discutido anteriormente, para Darren, língua é sinônimo de comunicação e gramática é sinônimo de acuidade no uso do idioma. Assim, notamos certa incongruência entre esses conceitos, já que, segundo ele, o propósito de uma língua é a comunicação, ao passo que o da gramática é apresentar a forma correta, como evidenciado nas respostas abaixo:

Language is a lot of things, writing, because it's tool of communication, it's something you use to communicate yourself in a good or in an appropriate way.

Sometimes I feel like if there isn't grammar, there isn't a correct answer. (Darren, entrevista A)

Não foi possível perceber traços da formação em gramática como habilidade em sua prática docente. Darren mostra-se bastante preocupado em focar o sentido em suas aulas, pois esse é o desafio de aprendizagem para os alunos. No entanto, percebemos que Darren ensina gramática seguindo preceitos da metodologia áudio-lingual. Ele acredita que a gramática deveria ser trabalhada como resultado da comunicação, mas confessa que, em determinados contextos, é preciso seguir a metodologia adotada:

In my opinion grammar should be taught in a intuitive way, as a secondary goal, through communication and use. Grammar should be the result of the use of the language and not the starting point. Language should go from use to grammar and not in the opposite direction and that's what I try to do in my classes. However, in some contexts this method cannot be used, and I must suit to the place where I'm teaching. (Darren, questionário)

Ressaltamos que embora Darren sustente essa visão do ensino de gramática, a mesma não se verificou em sua prática na escola de idiomas. Porém, ele parece satisfeito com seu desempenho nesse contexto. Na pergunta do questionário que versava sobre a possibilidade de mudar alguma coisa com relação à prática, Darren apontou: *It is very difficult to me to evaluate my practice in both schools, in my opinion I work better in the language school, maybe because I have a little more experience, maybe because I work with language itself* (Darren, questionário). Percebemos a valorização da experiência como professor nessa instituição.

No quadro a seguir, apresentamos as principais características observadas na prática de Darren no contexto A:

Quadro 29. A prática de Darren na escola de idiomas

- Procura focar no sentido;
- Sua instrução é, em um primeiro momento, indutiva (seguindo o método áudio-lingual); em um segundo momento é dedutiva, passando da regra para o exemplo, o que pode gerar ilhas de estruturalismo;
- Ensina gramática conforme proposto no método áudio-lingual;
- Não foi possível identificar em sua prática traços de sua formação sobre o ensino de gramática como habilidade.

3.2.2.2 *Darren: Escola regular particular*

Passamos a refletir acerca do ensino de gramática proposto por Darren em outro contexto: escola regular da rede privada. Apresentaremos as considerações desse participante sobre o ensino-aprendizagem de gramática, seguidas dos excertos e reflexões de suas aulas.

Na primeira sessão de visionamento referente às aulas do participante nessa escola, ao ser indagado sobre como geralmente ensinava gramática, Darren nos respondeu:

In Portuguese, with exercises and examples. I don't have a very good approach to do that. I put on the blackboard...

Pesquisadora: Why do you think it's not a good approach?

Darren: I don't have a more communicative approach, more meaningful approach. It's board and words. (Darren, visionamento 1)

Parece-nos que Darren não concorda com a maneira pela qual o inglês é ensinado na escola privada, pois, segundo ele, sua abordagem não é comunicativa ou significativa, sendo pautada em exercícios, exemplos e no uso da língua materna. De acordo com Scheffler (2012), apesar de estudos apontarem os benefícios do foco na forma, em muitos contextos de ensino-aprendizagem de LI como LE, continua sendo trabalhado o foco em formas (LONG, 1991), ou seja, os professores seguem um currículo estrutural, ensinam gramática explicitamente e usam a língua materna para negociar significado.

Scheffler (2012, citando Skehan, 1998) pondera que uma das razões pelas quais tais contextos continuam seguindo a tradição do ensino estrutural incide no fato de professores serem considerados profissionais conservadores que procuram manter os métodos familiares e fáceis de serem aplicados. Percebemos que Darren, embora incomodado com o modo como o inglês é ensinado na escola regular, manteve a tradição de ensinar por meio de regras e tradução.

No excerto a seguir, o participante menciona que uma das dificuldades desse contexto de ensino é a crença dos alunos de que não conseguem aprender inglês nesse cenário:

In the regular school context I'm only beginning, so I couldn't tell if I'm doing a good or a poor job. I think that if I could, I'd like to work with language in both contexts, and I believe this could be possible if the classes tried to contribute. It is a shame that not all the students are interested and only a few believe they could in fact learn in that environment. (Darren, pergunta 6 do questionário)

Para Darren, muitos aprendizes não demonstram interesse em aprender a língua porque o inglês é visto pelos alunos apenas como disciplina obrigatória. O participante

salienta, novamente, que um agravante ao ensino de LI na escola regular é a crença dos alunos:

In a regular school it's part of their curriculum, so, with forty students in class, not all of them are really interested in learning language, plus they don't think that they can learn English in that...in that... this is not the place to learn English, although they can. If they wanted to they could. Because I am the same teacher and I can teach the same ways, the same way in both places but they have this belief, they don't change, they think that they will learn only in the language school, not in a regular school. (Darren, entrevista A)

Barcelos (2006b), em um artigo sobre a análise das narrativas dos alunos do curso de Letras, revela que há dois mundos à parte: a escola pública e a escola de idiomas. Embora o contexto de Darren seja a escola particular, podemos associar os resultados do estudo de Barcelos sobre escola pública para a regular, pois em alguns momentos a autora refere-se à ambas. Darren menciona que é o mesmo professor na escola regular e no curso de idiomas, mas os alunos não legitimam o primeiro contexto como o lugar de aprender inglês. Portanto, para o participante, o “problema” incide na crença dos alunos sobre o local de aprendizagem e não sobre o professor.

Diferentemente, os participantes do estudo de Barcelos responsabilizam o professor pela falha na aprendizagem de LI na escola regular, conforme discutido no excerto a seguir: *O professor das escolas regulares é caracterizado como alguém que “não ensina e não se importa com a aprendizagem de seus alunos”. Talvez o problema esteja relacionado com o fato de “inglês” ser apenas mais uma “matéria”(...)* (BARCELOS, 2006b, p. 157).

Essa questão do inglês ser visto como apenas uma “matéria” também é levantada por Darren: a disciplina *faz parte do currículo*. No entanto, o participante parece mais incomodado pelo fato dos aprendizes não considerarem a escola regular como local de aprendizagem de LI. Corroborando a impressão de Darren, Barcelos (2006b, p. 158) aponta que *para a maioria dos alunos, o curso de idiomas é o lugar por excelência onde se aprende inglês*.

Essa ideia também é compartilhada pelos pais dos alunos, conforme discutem Dias e Assis-Peterson (2006, p. 121):

(...) a efetiva aprendizagem de inglês está localizada em outro local: nos cursos livres de idiomas, isto é, fora da escola regular. Se eles pudessem pagar, seus filhos estudariam nessas escolas. Os pais acreditam que esse também seria o lugar ideal para os seus filhos perseguirem o sonho de aprender inglês e supostamente ter uma vida melhor.

Gramática não foi trabalhada	✓		✓	✓		✓		✓
Gramática foi ensinada de maneira tradicional		✓			✓		✓	

3.2.2.2.1 Exemplo da aula em que Darren ensinou gramática estruturalmente

Nessa aula (número 5), Darren trabalhou com a diferença entre os pronomes possessivos e os adjetivos. Consideramos que sua explicação foi dedutiva já que partiu da regra para o exemplo, além da mesma ter sido conduzida em língua materna. Ele iniciou a instrução retomando o uso dos pronomes pessoais que já havia sido estudado pelos alunos. Esses lhe disseram quais eram os pronomes pessoais e objetos e elaboraram exemplos. Na sequência, Darren montou na lousa uma tabela com os correspondentes entre pessoal e adjetivo (I – My / He – His) e colocou a seguinte frase na lousa: *My name is Darren, her name is Tina. My name is Darren. Hers is Tina.* Ele perguntou aos alunos o que havia mudado na sentença; eles reconheceram que havia um pronome diferente, mas não souberam explicar por qual motivo. Assim, Darren esclareceu:

No primeiro exemplo, eu escrevi que o nome dela é Tina. No segundo, eu escrevi “*hers*”. (Ele escreve na lousa: *hers = her + name*). Então, esses são os pronomes possessivos. Eles sempre vão misturar um pronome adjetivo e outra coisa que você quer substituir. Então, em vez de falar “*her name*”, eu posso falar “*hers*”. (Ele escreve os pronomes possessivos na lousa e fornece mais exemplos) (Darren, transcrição da aula 5)

Após a explanação, os alunos fizeram os exercícios sugeridos no livro, cujo objetivo era completar as frases dadas com o pronome correto. Os alunos reclamaram sobre o grau de dificuldade do exercício. Darren os orientou a usar os pronomes de acordo com a posição deles na frase (adjetivos antes do objeto; possessivos depois). Tal explicação deixou os alunos ainda mais confusos e poucos conseguiram completar o exercício.

Notamos que o foco em formas pode contribuir para o problema do conhecimento inerte (LARSEN-FREEMAN, 2003; 2011), isto é, os alunos detêm o conhecimento explícito das regras, mas não sabem aplicá-lo à comunicação. No caso de Darren, os alunos não conseguiram completar as lacunas do exercício tradicional. Tampouco foram estimulados para o uso comunicativo da forma. Assim, é possível que esse tipo de prática gramatical

descontextualizada contribua para perpetuar a crença de que na escola regular não é possível aprender inglês, conforme discutido por Barcelos (2006b).

Na sessão de visionamento, após ouvir sua explicação dos pronomes, pedimos para Darren avaliar sua prática. Ele reconheceu que sua explanação não foi clara o bastante, o que ocasionou dúvidas para os alunos. O participante admitiu que ele próprio se confundiu com as regras e não as explicou corretamente. Segundo ele:

Darren: this concept of pronouns is not difficult itself. But to teach them not as a language study, but as ... how do I say this in English? Ah, Inglês Instrumental, it is a little more difficult. Because they can't read every single word of the sentence.

Pesquisadora: So, you think you were teaching this grammar point as Inglês Instrumental?

Darren: Yes, because there are many vocabulary and many verb tenses in all the examples. so, it's difficult to say "ah, here, it's this". The book comes with a lot of variety of... one sentences comes in the Simple Present. The other is in the Past Perfect. So, it's difficult. I try to teach them as Inglês Instrumental. (Darren, visionamento 5)

Darren justifica que o desafio recai no modo como o inglês é trabalhado nesse contexto, ou seja, Inglês para Propósitos Específicos (IPE). Na verdade, o participante limita a área de IPE ao desenvolvimento de estratégias de leitura para que o aluno consiga compreender textos de uma área específica. Ele também menciona o parco conhecimento dos alunos. Em nossa visão, Darren poderia ter relacionado esse tópico gramatical à compreensão de textos, trabalhando de uma maneira mais contextualizada e relevante aos alunos. Assim, o texto seria o ponto de partida e os alunos poderiam ser guiados a perceber o uso da estrutura-alvo.

Concordamos com Miccoli (2010) que o ensino de LE nas escolas regulares não precisa ficar restrito à leitura e escrita. Segundo a autora, as experiências docentes com esse foco contribuem para perpetuar a crença de que esse é o foco do ensino de LI nesse contexto. Logo, *lecionar com foco na leitura e na escrita pode representar uma saída para condições adversas de ensino, mas suas consequências são indesejáveis para a educação e para professores e estudantes* (p. 159). Miccoli defende que a língua inglesa não deve ser apenas uma disciplina decorativa no currículo escolar, uma vez que seu papel é levar o estudante a refletir sobre a importância dessa língua no mundo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes. Desse modo, o ensino-aprendizagem de uma LE pode ser visto como *passaporte para cidadania*. Miccoli (2010, p. 156) conclui que: *a crença na impossibilidade de um*

ensino comunicativo e, acima de tudo, significativo, reduz a possibilidade de ação do professor.

3.2.2.2.2 O dizer e o fazer de Darren na escola regular

Conforme percebemos durante a observação de aulas, o ensino de gramática nesse contexto não é frequente. Nos breves momentos em que ocorreu, Darren não agiu seguindo seu postulado de que a gramática deve ser *resultado da comunicação*. O participante demonstra-se incomodado com a forte crença dos alunos de que não é possível aprender inglês na escola regular. Devido ao papel atribuído ao ensino-aprendizagem de LI nesse contexto, que é o de preparar os alunos para o vestibular, Darren foca no desenvolvimento da habilidade de leitura com alguns focos isolados e explícitos na gramática.

Percebemos que o participante está preocupado em envolver os alunos na aprendizagem de LI, mas ainda não consegue lidar com as adversidades desse ambiente de ensino. Ele reconhece o foco na leitura, mas afirma procurar desenvolver atividades que estimulem as outras habilidades, conforme observamos no excerto a seguir:

And in the regular school I make many adaptations, I try to...I create, I have developed a procedure of my own to work with the texts I...since they work with vocabulary, when I'm reading the text, I try to guide them to some...to the vocabulary that they will see or that they will use in the exercises...later. So, I try to make them think of that, so, I make many adaptations. And in the regular school I also try to use more...music, more songs and videos because they don't have the listening practice. (Darren, entrevista B)

Embora Darren esteja preocupado em motivar os alunos, ele ainda não sabe ao certo como fazer isso. A prática desse participante é influenciada pelas peculiaridades do contexto de ensino (papel da LI, crença dos alunos, material, entre outros). Com relação à gramática, notamos que, quando há o ensino, esse é estrutural e ancorado no uso da língua materna.

No quadro abaixo, apresentamos os pontos principais da prática de Darren:

Quadro 32. A prática de Darren na escola regular

- Aulas conduzidas em português com foco na habilidade de leitura e aquisição de vocabulário;
- Quando há ensino de gramática, esse ocorre isoladamente e de maneira descontextualizada;

- A abordagem de gramática é estrutural;
- Acredita que a gramática deveria ser trabalhada como resultado da comunicação, mas não é assim que a aborda na escola regular;
- Procura motivar os alunos para a aprendizagem LI. Porém, ele próprio não tem estabelecido o objetivo de aprender LI nesse contexto. Acredita que o foco seja na leitura e compreensão de textos, mas procura estimular a habilidade de *listening*;
- Demonstra-se incomodado com a crença dos alunos de que não se aprende LI na escola regular.

3.2.2.3 Justin: Escola de idiomas

Conforme mencionado anteriormente, assim como Mandy e Darren, Justin também lecionava na mesma escola de idiomas. Similarmente, a gramática não foi ensinada como habilidade nas aulas de Justin, sobretudo em virtude da metodologia áudio-lingual adotada na escola em questão.

Justin considera sua abordagem de gramática como indutiva, salientando que busca guiar os alunos para a descoberta da regra e reflexão sobre a língua. Em suas palavras:

I believe I teach grammar in an inductive way, with students helping me come up with meaning and with my guidance to accurateness in their suppositions. Generally, I present the topic to be studied in a contextualized sentence (with some other sentence for the contrast to be clear, when necessary) and, first, try to have students come up with the meaning of that structure or word being used, and, then, based on their knowledge, discuss the form of the structure (how to make the negative form, how to make a question using that structure, etc.) Afterwards, I ask students to come up with examples depicting those topics studied and, finally, some exercises to check their comprehension of what has been discussed. It is important to be clear that, in every step of the way, I guide students and make comments on their accuracy to explain what we are studying and, when it's not accurate, I guide and solve any problems or misunderstandings. I also try to discuss and comment on the meaning of the sentences all the way: from the students' examples to the exercises they answer, always trying to have them tell me the meaning the structure/word gives to that example. (Justin, pergunta 1 do questionário)

Com base em sua resposta, notamos que Justin acredita que a maneira mais apropriada de ensinar gramática é indutivamente. No entanto, como discutimos anteriormente, no método

áudio-lingual, a gramática é a analogia indutiva da forma e sentido, seguindo a denominação de Leffa (1998). Os aprendizes não são guiados a refletir sobre o funcionamento da língua como sugerido no ensino de gramática como habilidade. Justin reconhece que há um momento específico na metodologia para foco exclusivo na regra gramatical: *one of the steps is to go there and read the grammar, read like, ok guys, sit down and let's read what that is, I give them examples, I work with it* (Entrevista A).

No questionário aplicado aos participantes, havia uma pergunta que versava sobre como o participante avaliava seu ensino de gramática:

Pergunta: What do you think of your approach and strategies to teach grammar? How do you evaluate them?

Justin: I believe that the approach I use is good for students to learn what they are studying because, in order for the learning process to be complete, it demands some thinking from the students, which, I believe, enables them to learn better and know how/when to use the grammar they are learning. I think that the strategies and approach I use are good and well suited for the contexts in which I work. I know I'm not perfect and also that I can/have to improve given the necessary reflection upon my practice. (Justin, pergunta 2 do questionário)

O participante demonstra estar satisfeito com sua prática, pois julga que as estratégias e abordagens usadas estão apropriadas aos contextos em que atua. No entanto, quando perguntamos ao participante sobre a maneira como ensinava gramática para o grupo que estava sendo observado para este estudo, Justin mencionou que sua abordagem de ensino era diferente em virtude do perfil dos alunos, ou seja, do contexto. Segundo ele, a maioria dos aprendizes dessa turma apresentava dificuldades para aprender LI, somado ao fato de estudarem às sextas-feiras no período noturno, o que os levava a demonstrar sensação de cansaço durante as aulas. Assim, admitiu que o ensino de gramática para essa turma era explícito e dedutivo: *I believe that in this group, I give them grammar (...) I explain it to them, I tell them how it works, and then I get repetitions and examples* (Entrevista A).

No quadro a seguir, resumimos as principais características desse contexto:

Quadro 33. Contexto A - Escola de idiomas (Justin)

JUSTIN: CONTEXTO A – ESCOLA DE IDIOMAS	
Curso	Pré-Intermediário
Nível	2
Número de alunos em sala	10
Idade dos alunos	16 – 25 anos
Perfil dos alunos	Alunos de classe média, cursando o 1º ou

	2º ano do Ensino Médio em escolas particulares e alunos universitários.
Material	Por tratar-se de uma franquia, o material é próprio.
Abordagem / Metodologia	Áudio-lingual
Conteúdo programático	O conteúdo é determinado pela franquia. O professor deve seguir a programação, a metodologia e o livro.
Ensino de gramática	Indutivo (conforme entendido no método áudio-lingual)

Assim como Darren, Justin também não apresentou traços de sua formação em teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade. Sabemos que a rigidez dos princípios áudio-linguais dificultam a adaptação e flexibilização das aulas e do conteúdo programático, restando aos professores seguir o método e cumprir o cronograma estipulado.

Com base no quadro abaixo, notamos que a gramática foi ensinada estruturalmente nas 6 aulas nas quais houve o seu ensino:

Quadro 34. Gramática no contexto A (Justin)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>								
Prática comunicativa significativa								
Gramática não foi trabalhada			✓	✓				
Gramática foi ensinada de maneira tradicional	✓	✓			✓	✓	✓	✓

3.2.2.3.1 Exemplo da aula em que Justin ensinou gramática estruturalmente

O tópico gramatical dessa aula (número 1) foi o uso de questões negativas (*negative questions*). Conforme descrito nas aulas de Darren, Justin também seguiu a mesma sequência, começou apresentando o áudio da seguinte frase do diálogo situacional: *Didn't you see that truck?* Após perguntar aos alunos qual pergunta havia sido feita pela personagem, Justin continuou:

Didn't? It's negative, right? (*There were no answers from students*) What's the difference "did you see that truck?" and "didn't you see that truck?". Is there a difference? Then, he asked: Student 1, do you like chocolates?

Student 1: Yes, I do.

Justin: Student 2, don't you like chocolates? What's the difference?

Student 3: in one sentence the auxiliary is in the negative and in the other, it is in the affirmative (Justin, transcrição da aula 1)

Após um dos alunos identificar a forma negativa e afirmativa do auxiliar usado, Justin perguntou se havia alguma diferença de sentido entre as frases. Um dos alunos respondeu que a forma negativa indicava certa surpresa. Justin concordou e acrescentou que esse tipo de pergunta era usada para confirmar algo, ilustrando sua explicação com exemplos.

Na mesma aula, Justin também trabalhou com o verbo "be able to". Sua explicação foi a seguinte: *You are learning a new verb here. When you are able, you can. Can you swim, Mike? Are you able to swim, Mike? We use this "be able" in the same meaning of can.* Na sequência, Justin forneceu exemplos e fez perguntas para os alunos praticarem.

É possível perceber que Justin tentou guiar os alunos para a compreensão das perguntas negativas, por meio de suas perguntas. Os alunos conseguiram entender a diferença entre as frases dadas. Embora ele tenha sistematizado para os alunos, sua proposta, no início, foi indutiva. Por outro lado, com a explicação de "be able to", a abordagem foi dedutiva.

Após assistir ao trecho da aula em que explicou as perguntas negativas, Justin comentou:

Justin: I did the same thing I do with vocabulary, right? (*he had commented that he guided students to discover the meaning of new words, but he believed he did not do the same thing with grammar*). Yeah... I believe it works best... that's why I try to do it. But, I believe that some other time, I might have just given it to them. And I noticed form, meaning and use. I did the three things in there.

Pesquisadora: Do you think you worked with form?

Justin: Actually I didn't really work on that a lot...in the beginning, when I showed them the difference "do you like chocolates and don't you like chocolates", I believe I was trying to show them form. That's how I got their attention, with form first, and then meaning. And then use, "when I want to confirm something...". (Justin, visionamento 1)

Com base na resposta de Justin, ressaltamos que ele não havia percebido sua tentativa de guiar os alunos para o sentido das perguntas negativas. Ele alega ter trabalhado com as dimensões propostas por Larsen-Freeman (2001; 2003); porém, notamos apenas o estudo do significado. Tendo em mente que o participante poderia ter pensado no uso como "quando tal estrutura é utilizada" e não na questão pragmática, perguntamos se ele havia pensado em pragmática ao preparar sua aula. Nesse momento, Justin percebeu que não havia abordado o

uso nesse sentido e mencionou que poderia ter discutido com os alunos situação em que esse tipo de pergunta poderia ser visto como rude.

Na sequência, Justin ouviu sua explicação de “*be able to*” e comparou com a anterior (referente às perguntas negativas). Nas palavras dele: *I just gave them the meaning. (...) well, I might be misjudging students, or “underjudging” them, I don’t know if that is the word...but I believe it would be a little more difficult and everything, so... that’s why.* (visionamento)

O participante reconhece que sua abordagem foi distinta nesses dois momentos, sendo em um indutiva e outro dedutiva. Justin justifica que subestimou os alunos achando que a última estrutura seria mais difícil para eles. Por isso, decidiu dar-lhes a resposta. Percebemos que essas primeiras escolhas sobre como trabalhar com a gramática não foram pautadas em reflexão. Justin agiu de acordo com a situação da aula. Na entrevista B, ele afirmou trabalhar com gramática indutivamente, mas apontou trabalhar diferentemente com essa turma. Notamos, por meio dos trechos das aulas, que houve tentativa do ensino indutivo apenas em um momento.

3.2.2.3.2 O dizer e o fazer de Justin na escola de idiomas

Conforme discutido no item 3.2.2.3, Justin afirma ensinar gramática indutivamente. Todavia, esse fato não foi observado em suas aulas na escola de idiomas. Ele procura guiar os alunos, faz perguntas para que compreendam o sentido da forma que está trabalhando, mas a sistematização é feita por ele mesmo. Não há o uso de atividades de *noticing* para que os alunos de fato reflitam sobre o funcionamento da língua. Julgamos que, ao contrário de Darren, que seguia a proposta indutiva da metodologia áudio-lingual e não apresentava traços da formação em gramática como habilidade, Justin conhece tais teorias e usa terminologia referente às mesmas. O participante tentava ensinar seguindo essa perspectiva; porém, a abordagem indutiva observada está em consonância com o áudio-lingual.

Justin aponta para a necessidade do ensino de gramática para que os alunos tenham segurança ao se comunicarem:

Grammar is necessary to be taught as I believe that when students know the structure underlying language, they are free to use the language in a way that they do not need to rely on vocabulary to express their meanings and it gives them more freedom to communicate in whatever situation they’re in. I try to attach my practice to my beliefs even though I know that there is no such thing as a practice that is entirely attached to the theory. I try my best according to what I have available, but the important thing is that I try. (Justin, pergunta 8 do questionário)

O participante julga que sua prática esteja articulada com suas crenças sobre o ensino de gramática, mas conforme observado na escola de idiomas, seu fazer docente reflete os princípios defendidos na metodologia áudio-lingual. Ao final do processo de observação, durante a entrevista B, pedimos para Justin ler o trecho em que descrevia sua própria prática como indutiva (excerto apresentado no item 3.2.3.4) e comentar se ele concordava com o que havia escrito. Justin respondeu afirmativamente: *I believe I make it. I believe that's what I do from the things I've seen...I'm satisfied. You can't be inductive all the time but you try your best but from the things I have seen I believe... yes* (Entrevista B).

Justin reconhece que não é possível ser indutivo o “tempo todo”, mas confirma que esse é seu modo de ensinar gramática. Notamos, portanto, que o participante não demonstra estar ciente de que está agindo conforme a metodologia da escola e não seguindo sua cognição relatada. Em outro momento, o participante revela que não gostaria de mudar sua maneira de ensinar gramática:

I don't think that now I would like to teach grammar in a different way because the theoretical knowledge, the experience and the practice do not require any changes to be made but as soon as they do, I will look for something new. I do not mean that I do not want to move on, I mean that I judge the theoretical knowledge I have plausible and efficient and the same can be said about my practice. As soon as I see that there is something that doesn't work so well, I will have to look for something new. (Justin, pergunta 3 do questionário, grifo no original)

Portanto, Justin alega adotar uma abordagem mais indutiva para o ensino de gramática, o que revelou estar de acordo com a analogia indutiva do áudio-lingual. Além disso, sua prática no contexto “A” demonstra estar em concordância com seu conceito de gramática que remete a *it's the general rule, the general sequence*, ou seja, está focado na regra e também no sentido: *the sequence we put things in a sentence when we are talking to each other because it has to make sense for a person* (Entrevista B).

No quadro a seguir, resumimos os principais fatores da prática de Justin na escola de idiomas:

Quadro 35. A prática de Justin na escola de idiomas

- Foca no sentido;
- Procura ensinar indutivamente. Inicia a instrução com perguntas para guiar os alunos, mas no final, é ele quem faz a sistematização;
- Revela conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade; porém não há traços de tais teorias em sua prática;
- Sua cognição relatada não é revelada em sua prática;
- Ensina gramática seguindo os postulados da metodologia áudio-lingual.

Passamos a discutir os dados coletados com o mesmo participante em contexto de ensino-aprendizagem de LI distinto: a escola pública.

3.2.2.4 Justin: Escola pública

Neste item, refletiremos acerca da prática de Justin na escola pública. Vale ressaltar que esse contexto é bastante distinto do anterior. Trata-se de uma escola pública localizada na área rural de uma cidade pequena no interior paulista. Justin mostra-se bastante satisfeito com sua atuação nesse contexto:

I feel very good working at that school. First, because I can help students get in touch with the language that I like to teach – I'm not just another Portuguese teacher who, in order to have enough classes, teaches English to make some extra money (a common practice in Brazil). I'm an English teacher even though I can also teach Portuguese. The place is calm and I am given a lot of liberty to teach the second language through any means I judge necessary: games, crosswords, written exercises etc. (Justin, entrevista A)

Com relação ao ensino-aprendizagem de gramática, Justin afirmou guiar os alunos para a descoberta das regras. Ele geralmente passava na lousa as informações mais relevantes sobre determinado tópico gramatical e solicitava que os alunos copiassem. Feito isso, fazia perguntas aos alunos para que eles chegassem à conclusão sobre o funcionamento da regra. Justin descreveu uma de suas aulas cujo foco incidiu no Presente Perfeito. Após os alunos responderem suas perguntas sobre a diferença entre esse tempo e o Passado, Justin pediu que retomassem as informações copiadas no caderno:

Then, I asked students to go back to their notebooks and read the explanation they had copied (which were the same thing they had answered to me, but

now in a way that the information they had there was meaningful because they had “come up” with the definitions and explanation with me. (Justin, entrevista A)

O participante descreve esse momento da aula como significativo para os alunos, visto que eles “elaboraram” as definições em conjunto com o professor. Embora essa prática esteja em consonância com o conceito de *noticing*, Justin conduziu as discussões em português e não na língua-alvo o que pode, de certo modo, ter dificultado a reflexão dos aprendizes sobre o funcionamento da língua, gerando conhecimento declarativo, ou seja, sobre a língua (DEKEYSER, 1998).

Após a discussão sobre o funcionamento da estrutura linguística, Justin relata a prática sugerida:

After that, students did some structural exercises changing the sentences in the Present Perfect from the affirmative to the negative and interrogative forms and so on. It is important to say that the students had the content (the “how to”) on their notebooks and that I had to do the first ones with them. After that, they did some exercises to remember the simple past and, then, some exercises in which they had to fill in the blanks with either the present perfect. Or the simple past, according to the meaning of the sentences. In that exercise, I perceived the students had some difficulty because they did not understand the sentences. (Justin, entrevista A)

Com base no trecho anterior, notamos que a prática sugerida por Justin pode ser descrita como estrutural e mecânica, já que focou apenas na transformação das frases em negativas e interrogativas e não no uso de tais estruturas. O próprio participante as caracteriza como “estrutural”. Assim, embora Justin afirme que procura guiar os alunos para a descoberta das regras, não há um trabalho comunicativo e significativo para a prática dessa forma.

No quadro a seguir, apresentamos as principais características desse contexto. Conforme explicado na metodologia, em virtude dessa escola estar localizada em uma cidade mais distante, além de questões envolvendo o tempo da coleta de dados, observamos 3 grupos diferentes: 6^o, 8^o e 9^o anos.

Quadro 36. Contexto B - Escola pública (Justin)

JUSTIN: CONTEXTO B – ESCOLA PÚBLICA	
Curso	Ensino Fundamental II
Nível	6º, 8º e 9º anos.
Número de alunos em sala	30
Idade dos alunos	6º ano: 11 anos 8º ano: 13 anos 9º ano: 14 anos
Perfil dos alunos	Alunos de classe média-baixa. A maioria reside na zona rural.
Material	A escola recebe do governo dois livros didáticos distintos: Keep in Mind e a apostila de uma escola regular. Cabe ao professor escolher qual material será utilizado (podendo usar ambos).
Abordagem / Metodologia	Estrutural
Conteúdo programático	Embora os alunos recebam o material, não há cobrança para que seja cumprido. O professor tem flexibilidade para planejar e elaborar suas aulas.
Ensino de gramática	Dedutivo

Antes de voltarmos nossa atenção para um exemplo da aula de Justin, cabe refletir sobre alguns aspectos desse contexto, como os alunos, o material e o papel da LI. Com relação aos alunos, foi possível observar que apesar de mostrarem-se respeitosos perante o professor, eram muito falantes. Foram raros os momentos em que todos os alunos se concentraram e ficaram em silêncio para ouvir o professor, que acabava chamando a atenção deles inúmeras vezes.

Segundo Justin, uma das dificuldades de se trabalhar nesse contexto era a falta de interesse dos alunos, não apenas com relação à LI, mas com a aprendizagem de modo geral, o que os levava a cursar as disciplinas pelo simples fato de serem obrigatórias. Justin comenta:

As the school is located in a rural area, the students are poor and have several needs, both financial and emotional. Opposed to the other context in which I work, the students of this school do not have the same idea about learning a foreign language; for them, it's just another subject in the curriculum. (Justin, entrevista A)

Justin compara os dois contextos em que leciona. De acordo com seu depoimento, observamos que os alunos da escola pública podem apresentar a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública. Paiva (2011, p. 44) destaca que para muitos alunos, *as*

escolas públicas são imaginadas como ruins e os cursinhos são idealizados como o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira. Somada a esse fato, é possível que os alunos de Justin não reconheçam o significado do que é saber uma LE, ou seja, não encontraram sentido para a aprendizagem, como sugere Miccoli (2010).

Com relação ao material, havia dois livros disponíveis que eram fornecidos a todos os alunos pelo governo do estado. Justin esclarece que poderia usar ambos ou nenhum sem a necessidade de justificar suas escolhas:

And, if the teacher decides to use none it's ok as well, as long as students are inside the classroom not making a lot of trouble. Content is the least important when it comes to this environment. So, there is no approach or methodology to be followed since there is no specific content to be taught. It's up to the teacher to decide what and how he or she is going to teach each group of students. (Justin, entrevista A)

O participante demonstra-se incomodado com o fato de que o conteúdo a ser ensinado não era o aspecto mais relevante nesse contexto, desde que o professor conseguisse “manter” os alunos disciplinados em sala de aula. Ele destaca também a falta de orientação para uso de determinada abordagem ou metodologia, cabendo ao professor realizar tais escolhas.

Justin justificou que, no início de sua docência nesse cenário, tentou conduzir as aulas em inglês. Contudo, frente as reclamações dos alunos que alegavam não compreendê-lo, ele decidiu lecionar em português com o intuito de conseguir maior atenção por parte dos aprendizes. Essa situação é similar à de Cathy, visto que ambos os participantes justificaram usar a língua materna perante as dificuldades dos alunos. Para Miccoli (2010, p. 157), cabe aos professores aceitarem o desafio de usar a LI em aula para que a crença de que *é impossível usar a língua alvo na sala de aula* seja repensada.

Respalhada no corpora do projeto AMFALE, Paiva (2011) afirma que não se aprende a falar inglês na escola pública. Contudo, esse parece ser o grande desejo da maioria dos aprendizes; logo é desejável que o professor crie condições para que isso ocorra. Segundo a autora:

O papel da escola, seja ela pública ou particular, é limitado no processo de aquisição, e as atividades que oferece serão sempre insuficientes para se aprender qualquer língua estrangeira (...). A escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além. (PAIVA, 2011, p. 38 – 39)

Passamos agora a discutir trechos das aulas de Justin. Conforme observamos no quadro a seguir, nas 8 aulas em que houve o ensino de gramática, houve o predomínio da abordagem tradicional.

Quadro 37. Gramática no contexto B (Justin)

	6º ano			8º ano			9º ano		
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 1	Aula 2	Aula 3
Noticing									
Prática comunicativa significativa									
Gramática não foi trabalhada								✓	
Gramática foi ensinada de maneira tradicional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

3.2.2.4.1 Exemplo da aula em que Justin ensinou gramática estruturalmente, com tentativa de promover *noticing*

Nessa aula (número 3 – 9º ano), Justin trabalhou com os pronomes relativos *who* / *which*. Ele iniciou sua explicação escrevendo a seguinte frase na lousa: *Susan is the girl who lives next door*. Justin pediu para os alunos traduzirem essa frase, o que foi atendido com facilidade pelos alunos. Na sequência, Justin perguntou qual informação eles possuíam sobre Susan e escreveu as respostas na lousa: *Susan is a girl. Susan lives next door*. Feito isso, ele perguntou qual palavra havia sido usada para unir as informações dadas, obtendo a resposta “*who*”. Justin repetiu o mesmo procedimento para “*which*”, usando a seguinte frase: *That is the chair which is broken*.

Após essa introdução, Justin indagou os alunos sobre o uso de “*who* e *which*”. Eles lhe disseram que o primeiro pronome era usado com pessoas e o segundo com coisas. Justin anotou essa regra na lousa, acrescentando animais para o uso de “*which*”. Percebemos que Justin procurou guiar os alunos para a descoberta da regra, lidando com a gramática de maneira mais indutiva. Apesar da discussão ter sido conduzida em português e a nível da frase, sem contextualização, Justin conseguiu promover um nível mais brando de *noticing*,

visto que por meio de suas perguntas, os alunos conseguiram entender o funcionamento da regra.

Cabe destacar que o ambiente da sala de aula estava atípico nesse dia. Havia apenas 18 alunos na classe, pois os outros estavam participando de jogos em outra escola. Todos os alunos estavam concentrados na aula, participando com interesse e atenção. Essa situação era bastante distinta das aulas anteriores nas quais poucos dos 30 alunos participavam. Percebemos que, em meio a essa condição atípica, Justin tentou desenvolver, mesmo que limitadamente, traços do ensino de gramática como habilidade.

Na sessão de visionamento, após assistir esse trecho da aula, Justin esclareceu que essa explicação foi pautada em sua experiência na escola de idiomas: *I would do the same explanation in the language institute, but in English. I think that I brought things because I do it here. I would do the same things because I learned it here (the language institute). I learned how to teach it here.*

Ao se assistir, Justin demonstrou estar bastante satisfeito com sua prática nesse dia por ter conseguido guiar os alunos para o entendimento da regra. Ele comenta em tom alegre: *I didn't say anything. You see? I didn't say anything. I had the students tell me. But, I had to guide students, of course. And I wrote the rule on the board to make things official* (visionamento 3).

O participante revela satisfação em observar que, dessa vez, ele não forneceu as respostas aos alunos. Julgamos que Justin acredita que os alunos devem ser guiados para a descoberta das regras. Ele considerava que seu modo de ensinar gramática era indutivo, mas ao assistir suas aulas, percebeu que não agia conforme sua crença, demonstrando contentamento ao observar-se atuando de outra maneira.

3.2.2.4.2 O dizer e o fazer de Justin na escola pública

Foi possível verificar que a cognição relatada de Justin não é refletida em sua cognição revelada na prática. Ele acredita que gramática deve ser ensinada de forma indutiva e afirma que esse é seu modo de ensinar. No entanto, após refletir sobre sua própria prática, percebeu que estava trabalhando com gramática dedutivamente, além de propor práticas mecânicas e estruturais.

O participante revela que o contexto de ensino-aprendizagem exerce influência em sua prática docente, sobretudo na escola pública, o aparente desinteresse dos alunos pode ser um

dos motivos que o leva a retomar práticas estruturais. Ao ser indagado se ele era o mesmo professor em ambos os contextos (escola de idiomas e escola pública), Justin respondeu:

No. I think my beliefs are the same. But, I am not the same person. (...) I know I am not the same. In the language school, I can be a nice teacher, I can have students participate, sometimes, I can depend on students for my class to flow. In the public school, it is only me... against the students. (Justin, visionamento 3)

Com relação ao ensino de gramática, Justin ponderou que o contexto de atuação poderia influenciar até que ponto atividades de *noticing* e reflexão são possíveis, mas ele agiria do mesmo modo: *I think that the environment influences my practice to a degree that I can do more noticing and reflection depending on the context, because I believe I do such a thing no matter what the circumstances, what changes is the allotted time to each activity* (pergunta 7 do questionário).

Ao ser indagado novamente sobre essa questão, se ele acreditava que atuava da mesma maneira, independentemente do contexto, Justin admitiu que tentava agir similarmente: *No. I don't do such a thing no matter what the circumstances. I try to do the same thing no matter what the circumstances but it's not... Sometimes the circumstances are stronger than me and then I just have to break it* (Entrevista B).

Observamos que Justin, embora julgasse que o ensino indutivo era mais apropriado, acabou cedendo às pressões do contexto de ensino, ensinando de maneira mais estrutural. Assis-Peterson e Silva (2011), ao discutirem os dados obtidos com uma das participantes de seu estudo (Liana), relatam que a participante começa a agir conforme esperado pela comunidade escolar; assim, ela encontra-se diante de contradição de ensinar contrariamente às suas crenças:

No momento em que a política de vida de Liana é confrontada, e se vê forçada a se alinhar à imagem institucional de professor esperada pela escola e a se engajar em práticas pedagógicas também endossadas pela comunidade escolar, abre-se um fosso profundo, aparentemente intransponível, entre a identidade que havia designado para sua carreira, orientada por suas experiências e política de vida, e aquela, agora real, forçosamente construída no contexto escolar. Esse processo forte e dolorido de desmantelamento de identidade é materializado na metáfora da “perda de sonhos”, gerando sensação de infelicidade. (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011, p. 370)

Observamos que a situação vivenciada por Liana é similar a de Justin, que demonstrou insatisfação com determinadas adversidades do contexto, sobretudo com relação ao papel da LI na escola pública.

No quadro a seguir, resumimos os principais aspectos referentes ao fazer docente de Justin na escola pública:

Quadro 38. A prática de Justin na escola pública

- Ensina gramática dedutivamente;
- Propõe exercícios de prática estrutural (preenchimento de lacunas);
- Tenta guiar os alunos para a descoberta das regras; mas acaba sistematizando para eles;
- A gramática é trabalhada no nível da frase e não do discurso;
- Acredita que a gramática deve ser ensinada indutivamente, mas essa não é sua prática;
- Revela satisfação ao observar que conseguiu ter uma experiência positiva ao guiar os alunos para a descoberta de regras;
- Mostra-se incomodado pela aparente falta de interesse dos alunos.

No próximo item, refletiremos sobre o grupo C, cujos participantes revelaram contrastes no ensino de gramática entre um contexto e outro.

3.2.3 Participantes que apresentaram contrastes no ensino de gramática como habilidade

Neste item, discutiremos os dados obtidos com Guy, Mandy e Stacey. Conforme apresentado na Metodologia deste trabalho, esses participantes apresentaram práticas distintas nos dois contextos observados, sobretudo Guy e Mandy. Observamos que em um dos contextos eles ensinaram gramática como habilidade em todas as aulas. Todavia, no outro, eles não apresentaram traços desse ensino, o que nos levou a explorar a relação entre prática e contexto revelada por esses participantes.

Quadro 39. Participantes que apresentaram contrastes no ensino de gramática como habilidade

Participante	Contexto de ensino	Aulas observadas / Aulas nas quais houve o ensino de gramática	Número de aulas nas quais houve o ensino de gramática como habilidade
Guy	Projeto de extensão universitária	8 / 8	8
	Escola pública	8 / 8	0
Mandy	Projeto de extensão universitária	8 / 4	4
	Escola de idiomas	8 / 4	1
Stacey	Escola de idiomas	8 / 8	8
	Graduação em Linguística	8 / 5	4

Com base no quadro acima, percebemos que o contexto B pode ter representado maior desafio para que os participantes pudessem desenvolver o ensino de gramática como habilidade. É importante esclarecer que embora Stacey tenha procurado ensinar gramática como habilidade nos 2 contextos de atuação, ela revela dificuldades para desenvolver esse ensino no contexto B (Graduação em Linguística). Portanto, não estamos considerando apenas a quantidade de aulas em que houve tentativas do ensino de gramática como habilidade. Estamos ponderando acerca das dificuldades enfrentadas pela participante ao promover esse ensino no referido contexto.

Nos próximos subitens, discutiremos a cognição relatada desses participantes sobre o ensino de gramática, suas considerações acerca dos contextos de atuação e refletiremos, por meio da apresentação de trechos de suas aulas e sessões de visionamento, sobre a prática de Guy, Mandy e Stacey.

3.2.3.1 Guy: Projeto de extensão

Guy e Naomi atuavam no mesmo projeto de extensão: Curso de Inglês para Funcionários da Universidade. No quadro a seguir, apresentamos as principais características desse contexto de ensino-aprendizagem:

Quadro 40. Contexto A - projeto de extensão (Guy)

GUY: CONTEXTO A – PROJETO DE EXTENSÃO	
Curso	Ensino de inglês para adultos – projeto de extensão
Nível	Básico 2
Número de alunos em sala	12
Idade dos alunos	25 – 35 anos
Perfil dos alunos	Funcionários técnico-administrativos de uma universidade pública. A maioria possuía nível superior completo.
Material	Preparado pelos professores envolvidos no projeto. Guy preparou o material para esse nível. Material organizado com base em elementos linguísticos e não temáticos.
Abordagem / Metodologia	Comunicativa
Conteúdo programático	O conteúdo era planejado pelo coordenador do projeto e pelos professores participantes. Havia flexibilidade para planejar as aulas e elaborar o material.
Ensino de gramática	Indutivo

Com o intuito de discutir as considerações de Guy sobre o ensino de gramática no projeto de extensão, apresentaremos algumas de suas respostas obtidas por meio de entrevistas e questionário. O participante afirma ensinar gramática indutivamente, e, segundo ele, uma das razões que possibilitaram esse tipo de ensino é o material:

I think it comes from the material. Because since we have prepared the material, it's easy for us to follow what we've done because we have the same background ah...and then it's...we ah...we have been prepared for that, so we know how to lead students to the...not the answer...but to the thoughts about grammar to reflection and ah...comprehension about grammar. So, we... I like to think that we lead them to think about grammar. They don't go there themselves. (Guy, entrevista A)

Guy mencionou que sua intenção era levar os alunos à descoberta do funcionamento das regras e à reflexão sobre gramática. É importante reiterar que no projeto em questão os

professores⁹³ eram responsáveis pela elaboração do material. Por esse motivo, Guy ressalta que era possível guiar os alunos, ou seja, ensiná-los indutivamente, visto que o material tinha sido desenvolvido com essa preocupação. Foi possível notar que Guy ensinou indutivamente em todas as aulas observadas, uma vez que o material também favorecia essa prática. É importante salientar, conforme apresentado no quadro 20, que o material elaborado para esse projeto é organizado com base em aspectos linguísticos e não temáticos. Desse modo, na unidade 1 temos: “Presente Contínuo”; na unidade 2: “Presente Simples” e assim por diante.

Quando indagado sobre como a instrução gramatical deveria ser organizada, ele destacou que deveria começar com aquilo que os alunos sabem:

I think that a proper grammar instruction would come from...would begin from the students...from what they know. And...well, two ways: you can begin from what they know and asking them and using their examples and using their life...lives as examples or from the context, beginning with a text and then highlighting the aspects and then pointing out how these sentences and how this grammar topic fits into the text and, I don't know, from the students would be the most appropriate one but as I'm learning now it is not always possible. (Guy, entrevista A)

De acordo com Guy, além de iniciar o ensino de gramática com o que já é de conhecimento dos alunos, o professor deve usar exemplos da vida deles e selecionar textos que propiciem o *noticing*. Essa prática do participante parece estar em consonância com os princípios defendidos por Batstone e Ellis (2009, p. 195), sendo o primeiro denominado “do conhecido para o novo⁹⁴”:

Esse princípio refere-se à ideia de que o processo de estabelecer novas conexões forma/função envolve explorar aquilo que os aprendizes já sabem sobre o mundo – como parte do seu conhecimento esquemático dado. Esse conhecimento é usado como um recurso para ajudá-los a perceber algo novo: como um sentido com o qual já são familiarizados é expresso por uma forma gramatical específica.⁹⁵

Todavia, o participante termina sua resposta afirmando que nem sempre é possível auxiliar os alunos a perceber as regras, pois dependendo do público-alvo ou do contexto, é

⁹³ A maioria dos professores desse projeto teve formação sobre as teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade.

⁹⁴ No original: *The Given-to-New Principle* (p. 195)

⁹⁵ Tradução nossa: This principle refers to the idea that the process of making new form/function connections involves the exploitation of what the learners already know about the world – as part of their ‘given’ schematic knowledge. This knowledge is used as a resource in order to help them perceive something new: how a meaning they are already familiar with is expressed by a particular grammatical form.

preciso trabalhar com a forma explicitamente. O quadro abaixo mostra que Guy trabalhou a gramática por meio de atividades de *noticing* e prática comunicativa significativa. Focaremos nas aulas 1, 2 e 3.

Quadro 41. Gramática no contexto A (Guy)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>	✓		✓	✓				✓
Prática comunicativa significativa	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Gramática não foi trabalhada								
Gramática foi ensinada de maneira tradicional								

3.2.3.1.1 Excerto da aula 1: *noticing* e prática comunicativa significativa

Nessa aula, Guy trabalhou com a primeira unidade do material elaborado por ele. O participante iniciou a unidade, cujo foco gramatical era o presente contínuo, apresentando três fotos de pessoas famosas (a saber: Beyoncé, George Clooney e a banda U2). No excerto a seguir, Guy está fazendo perguntas sobre Beyoncé:

Guy: Ok. We are going to start. On the first page of the book, page number 3. You have some pictures. The first one. Let's talk about the pictures. Give me all the information you can and I'll write here. Picture letter A: who is this person, guys? Do you know this woman?

Student 1: Beyoncé?

Guy: Yes. How do you spell her name?

All students (and the teacher helps): B-E-Y-O-N-C-E

Guy: What do you know about her? Who is she?

Student 2: She is a singer.

Guy: A good singer?

Student 2: Ah, só conheço uma música
(risos entre os alunos)

Guy: She is a singer. What else?

Student 3: She is a dancer.

Guy: What else?

Student 4: She's an actress.

Guy: Really? What movie?

Student 4: Ah, não lembro.

Guy: Is she a beautiful woman?

Students: Yes.

Guy: What else do you know about her? Is she single?

Student 3: Yes. Jay Z.
(Guy, transcrição da aula 1)

Nesse trecho, podemos observar que os alunos entendem as perguntas do professor, mas em alguns momentos, ainda precisam usar a língua materna para respondê-las. Guy fez perguntas similares ao que foi transcrito acima sobre outros famosos: George Clooney e a banda U2 e foi anotando na lousa as informações dadas pelos alunos.

Na sequência, Guy pediu aos alunos que lessem os textos sobre aquelas pessoas e conferissem se as informações citadas estavam corretas. Após conversarem sobre os textos lidos, os alunos completaram uma tabela com os verbos mais importantes dos textos. Guy perguntou a eles se os verbos estavam no tempo presente, passado ou futuro, como é possível observar no trecho a seguir:

Guy: Ok. Taking a look at these verbs. Do you think that most of them are in the present, past or future?
Student 3: Present and Past.
Guy: Present and past? Let's select the ones that are in the past.
Students: was, formed, credited.
Guy: Ok. Just some information. These two verbs, they are in the past, here. Isolated. But in the text, let me find. Yes, formed is in the past. But credited is here: their success is credited... the idea here is present. Ok?
Students: ok.
Guy: What about the other ones?
Students: Present.
Guy: Present. How do you know they are in the present?
Student 3: are, is.
Guy: Yes, "are, is" you know are in the present. And the rest?
Student 2: o "s" da terceira pessoa.
Guy: Yes. In these cases, you know that they are in the present, because there is an "s" indicating that it's in the third person. So, every time the verb has an "s" in the end, it means that it is simple present, talking about the third person. Yeah? Ok! When do we use the Simple Present? Or these texts? When do we use the Simple Present? Like the text about Beyoncé. What was the text doing or the person who write the text doing?
(Alunos permanecem em silêncio)
Guy: The person who wrote the text was describing her, giving the characteristics. So, we usually use the Simple Present when we are describing things or people.
(Guy, transcrição de aula)

Percebemos que o participante procura guiar os alunos para compreender a forma com a qual estão trabalhando, mas ao final, ele sistematiza explicitamente essa regra.

Podemos considerar que Guy sugeriu uma atividade de *noticing for the learner*, ou seja, para o aluno (e não feita pelo aluno). Ele iniciou com os textos sobre as pessoas famosas

e os alunos conseguiram notar a estrutura-alvo. No entanto, ao refletir sobre sentido dessa forma, os alunos não sistematizaram essa regra, uma vez que isso foi feito por Guy.

A próxima atividade sugerida foi um jogo chamado *Celebrity Game*. O professor solicitou que os alunos escrevessem nomes de pessoas famosas em pedaços de papel. Cada componente do grupo sorteava um desses papéis e tinha que descrever a pessoa para que os outros alunos adivinhassem. Notamos, por meio das expressões e comentários dos alunos, que eles gostaram da atividade, mostrando-se motivados a participar da mesma.

Podemos considerar essa atividade como uma prática comunicativa significativa. Porém, por tratar-se de um jogo, observamos que os alunos focaram mais no sentido do que na forma, pois o objetivo era descrever a pessoa o mais rápido possível para que o grupo acertasse. Assim, muitos alunos não atentaram à forma. No planejamento de Guy, tratava-se de uma atividade que buscava o ensino de gramática como habilidade, pois havia a integração da forma e da comunicação. No entanto, o desenvolvimento dessa prática foi diferente, uma vez que os aprendizes mostraram-se mais preocupados com o sentido daquilo que estavam produzindo, desconsiderando, em certos momentos, a forma. Ao perceber a ocorrência desse fato, Guy preparou um feedback na aula seguinte com foco explícito na relação forma – sentido. Julgamos que embora a atividade na prática não tenha integrado forma e comunicação, o participante visava ao ensino de gramática como habilidade. Além disso, o desempenho dos aprendizes gerou feedback, ou seja, oportunidade de reflexão sobre a forma.

Na sessão de visionamento 1, conversamos a respeito da atividade de *noticing* sugerida por Guy. Mencionamos que foi observada sua tentativa em guiar os alunos, mas a “palavra final”, ou seja, a sistematização foi feita por ele. Guy concordou e comentou: *I give some kind of closure. We've seen what it is, but... maybe, this is something mine. It is not something they need. I need to give them closure and to give them the last word, "ok, this is what it is, so (...)*.

Perguntamos por que ele agia daquela maneira:

Pesquisadora: Do you think you do this consciously or is it the way you are used to doing?

Guy: No, maybe this is some kind of trace from my days as a teacher in a structural school, but I think I've always done this. Because sometimes I feel that teaching grammar in a communicative approach is too broad and students don't have the systematization that they need. But at the same time, they already knew what I was teaching... it was not necessary to say that...but...I do this naturally and unconsciously. (Guy, visionamento 1)

Com base na resposta do participante, é possível perceber que sua prática pode ter sido influenciada pela sua experiência docente, visto que Guy trabalhou por bastante tempo em uma escola de idiomas cuja metodologia adotada era a áudio-lingual. Embora ele afirme ter agido inconscientemente, ele aponta que, na abordagem comunicativa, pode haver falta de sistematização e esse fato o levou a sistematizar para os alunos. Svalberg (2007) pondera que a experiência do professor pode influenciar suas decisões pedagógicas, como parece ter ocorrido com Guy.

Destacamos que o participante considerou de suma importância o papel do foco na forma, quando questionado na entrevista B. Para ele, os alunos precisam saber a forma e têm direito a esse conhecimento: *Because they have to know how the...how language works...ah...hum...I think they should not be neglected in terms of form. They should be aware of that, but not the focus, should not be on that all the time. But they should know.* (Guy, entrevista B).

3.2.3.1.2 Excerto da aula 2 – prática comunicativa significativa

Guy iniciou essa aula com feedback para os alunos acerca da produção durante o *Celebrity Game*. Ele mostrou e discutiu algumas frases contendo erros que haviam sido cometidos por eles.

Além disso, foram sugeridas outras atividades para praticar o tempo verbal que estava sendo estudado. Na primeira, os alunos foram agrupados e foram requisitados a escrever 5 frases sobre os países que Guy havia selecionado. Após escreverem as frases (com o auxílio do professor), os alunos as leram e os outros alunos tentaram adivinhar qual o país que estava sendo descrito.

Em seguida, Guy perguntou aos alunos sobre o Brasil:

Guy: If we were going to talk about Brazil, what would you say about Brazil?

Student 1: My favorite!

Guy: My favorite country in the world? Yes. What can you say about the people? How are the people in Brazil? (alunos não respondem). Are we arrogant?

Students: No.

Guy: How can we describe Brazilians?

Student 2: Fun.

Guy: The people are fun.

Student 1: Religious.

Guy: Yes. What about the characteristics of our country? Is this one of the most important countries in the world?
 Student 3: What?
 Guy: Is Brazil an important country?
 Student 3: Yes. Now, it is.
 Student 4: We have the forest.
 Guy: Yes. The Amazon Forest.
 Student 2: We have animals. Pantanal.
 Guy: Ok. What about the problems in Brazil? What are the problems that everyone talks about?
 Student 1: Social problems.
 Guy: Social problems like...?
 Student 5: Violence.
 Student 3: Corruption.
 Student 1: Education.
 Student 6: Saúde?
 Student 1: Health.
 Guy: Good. How do you think Americans or other people see us?
 Student 2: They think here is Mexico.
 Student 3: Or Argentina.
 Guy: Yes... they think we speak Spanish, right? Ok. I'm going to give you a small text about a girl, an American girl who visited Brazil for one or two months. And, then, she wrote things about Brazil. I want you, in pairs, to read and mark the ones that are real. In your opinion.
 (Guy, transcrição da aula 2)

Conforme é possível observar na transcrição do trecho acima, Guy fez perguntas sobre o Brasil para introduzir a atividade na qual os alunos deveriam ler as frases a respeito do Brasil e discutir se concordavam ou não com as mesmas. Percebemos que no trecho transcrito, a maioria dos alunos ainda se apoia no léxico para responder às perguntas do professor. Batstone (1994) ressalta que a aprendizagem de LE geralmente ocorre gradualmente do vocabulário para a gramática. Destacamos que alguns aprendizes formaram frases usando o tempo verbal que estava sendo estudado, mas a maioria mencionou apenas palavras isoladas.

Após essa conversa sobre os aspectos positivos e os problemas associados ao Brasil, Guy pediu para os alunos em duplas, discutirem as frases escritas por uma americana. Os alunos apresentaram-se motivados para expressar seu ponto de vista ao falar sobre o próprio país. Eles foram auxiliados pelo participante na construção das frases. Como tarefa de casa, Guy pediu aos alunos que escrevessem um texto curto sobre um objeto de extrema importância na vida deles, explicando as razões.

Julgamos que as atividades propostas podem ser consideradas prática comunicativa significativa, uma vez que a forma e a comunicação estavam integradas. O objetivo de escrever sobre diferentes países e discutir sobre essas informações era a comunicação. De

certa forma, houve negociação de sentido, pois os alunos queriam certificar-se de que estavam conseguindo expressar o conteúdo desejado. Além disso, houve negociação da forma, pois os alunos precisaram refletir sobre o tempo verbal adequado para escrever o que lhes foi solicitado. No entanto, a forma foi usada naturalmente, pois para os alunos, fazia sentido usar aquela estrutura verbal. Notamos, assim, que forma e sentido foram trabalhados visando à comunicação.

A prática de Guy está em consonância com a proposta de Rodríguez (2009, p. 4): *Para ajudar os aprendizes a melhorar sua acuidade gramatical, professores deveriam incorporar foco na forma explícito no contexto de atividades significativas de aprendizagem e atividades que fornecem aos aprendizes amplas oportunidades de prática*⁹⁶.

Iniciamos a sessão de visionamento indagando o participante sobre a atividade de feedback proposta na aula anterior:

Pesquisadora: You started the class presenting some slides with mistakes students had made during the Celebrity Game. Why did you decide to do that?

Guy: (...) because they enjoyed the game that we had in the previous class, but I felt like it was too loose, they didn't ...because during the game I was not correcting them and they were not getting any feedback. So, I thought I should give them some feedback... so, that's what I did in the beginning of the next class... and because I felt they needed some kind of structuring, they needed to have some kind of systematization and some kind of practical work. (Guy, visionamento 2)

Percebemos, por meio da resposta do participante, que ele estava ciente de que a prática dos alunos (durante o jogo) havia sido pautada em léxico, revelando problemas na forma. Por esse motivo, resolveu oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre sua própria produção linguística. Ao considerar seu procedimento de feedback, Guy ponderou:

Pesquisadora: What can you tell me about the approach you used?

Guy: It was pretty decontextualized, I think... or maybe not. But I was just giving them random sentences, sentences that they had produced, but they were not in a text, or taken from ... I don't know, something out of a big picture. But, it was very structural, I think, very descriptive, but I don't think it was bad, I would do it again. It worked. (Guy, visionamento 2)

⁹⁶ No original: *To help learners improve their grammatical accuracy, instructors should embed explicit focus on form within the context of meaningful learning activities and tasks that give learners ample opportunities for practice.*

Guy demonstra-se satisfeito com o resultado da atividade, mas não tem certeza de que foi contextualizada pois, em sua opinião, foi muito “estrutural”. Contudo, parece-nos que o feedback foi contextualizado já os alunos puderam refletir sobre sua própria produção, analisando o porquê de seus erros e inadequações. Embora não se tratasse de um texto ou algo mais abrangente, o recorte foi feito com base nas falas dos alunos, por esse motivo, ele acredita, e parece-nos plausível, que tenha sido apropriado trabalhar com frases isoladas.

Na sequência, apresentamos a resposta de Guy sobre o objetivo da atividade sugerida:

It was to practice a specific structure, which was the simple present tense. I wanted to see if they could use it in a natural way, in a significant, relevant, meaningful way... and... that's why I gave them sentences about countries and things, people. Because in the exercise we had done previously, it was a real practice, communicative practice, but it was a spoken exercise and they made lots of mistakes with the simple present and there was some kind of time pressure. So, I wanted to give them time to think about what they were doing... and just give them time to work with that time. So, my goal was to have them use the simple present without thinking about it. I don't remember telling them “you are going to use the simple present”. I always try to think about activities in which they will use what I want them to use without knowing it. Because it's easy, then, if tell them “use this”, then they do it. (Guy, visionamento 2)

Guy evidencia estar ciente sobre sua própria prática, além de parecer preocupado em viabilizar oportunidades para que os alunos pratiquem a língua em diferentes situações, como nas atividades de produção oral quanto nas de escrita. Larsen-Freeman (2003, p. 149) defende o uso de textos orais e escritos na sala de aula, ou seja, *trechos coerentes e coesos de linguagem significativa*⁹⁷. A autora reforça que uma experiência expressiva de aprendizagem pode ser criada por meio de oportunidades de prática significativa.

3.2.3.1.3 Excerto da aula 3 – *noticing* e prática comunicativa significativa

Nessa aula, os alunos retomaram a conversa da aula 1 sobre pessoas famosas. Lembramos que, na aula 1, os textos trabalhados foram escritos no Presente Simples já que apresentavam descrições dessas pessoas. Nessa aula, os aprendizes leram outros textos sobre essas mesmas pessoas (Beyonce, George Clooney e U2), mas as informações eram sobre o que elas faziam naquele momento, ou seja, os textos foram escritos no Presente Contínuo. Guy solicitou que os alunos reportassem o que lhes tinha chamado a atenção no texto. em seguida, ele anotou as informações na lousa. Norteador pelas frases na lousa, Guy perguntou

⁹⁷ No original: (...) *cohesive and coherent stretches of meaningful language*.

aos alunos qual o tempo verbal predominante no texto e eles responderam que era o presente. Ele os indagou sobre a diferença entre as frases: “*She is writing songs*” e “*She writes songs*” e um aluno disse: “*she is writing now*” (salientando a palavra “*now*”). Guy corroborou a afirmação do aluno e acrescentou que se tratava do presente contínuo. Ele continuou fazendo as questões apresentadas no livro e discutindo com os alunos a forma desse tempo verbal e quando ele era utilizado.

Conforme observamos na aula 1, Guy também sugeriu uma atividade de *noticing* para o aluno, pois ele guiou os aprendizes implicitamente para perceberem a ocorrência da estrutura nos textos lidos, indagou-os sobre a diferença entre os tempos verbais estudados, mas a explicitação da regra foi feita pelo professor.

Na sequência, Guy trabalhou com um trecho do seriado americano *Friends*. Após uma conversa informal para verificar se alunos conheciam a série e os personagens, os aprendizes assistiram a abertura da série e comentaram sobre o que os personagens estavam fazendo em cada situação à medida em que o professor pausava o vídeo. Feito isso, Guy pediu que os alunos escrevessem sobre o que os personagens estavam fazendo naquela época. Havia algumas palavras que deveriam ser usadas nas descrições. Essa prática poderia ser considerada um exercício de gramatização (Batstone, 1994), na qual os alunos aplicam a gramática ao léxico dado, conforme ilustramos na Fundamentação deste trabalho.

A última atividade sugerida foi um jogo denominado “o mentiroso” (*the liar*). O professor entregou aos alunos quatro figuras. Em três delas, algumas pessoas estavam fazendo coisas diversas e uma figura estava em branco. Os alunos precisavam descrever as suas figuras para os demais que, por sua vez, tinham a tarefa de descobrir quem era o mentiroso (o aluno com a figura em branco estava criando sua fala). Aqueles que deveriam adivinhar fizeram perguntas do tipo “*Is there a man in the picture?*” “*What is he doing?*” “*Where is he?*”. Os alunos demonstraram ter apreciado o jogo, participando e se divertindo.

As duas atividades propostas podem ser consideradas como prática comunicativa significativa. Embora a primeira tenha sido mais controlada, pois o vocabulário a ser usado estava pré-definido, os alunos puderam escolher qual o seria o foco da descrição e qual estrutura seria utilizada. Apesar de serem guiados pela questão que envolvia o uso do presente contínuo, (“*What are the actors doing at the moment?*”) a atividade foi relevante e contextualizada. Percebemos que a dimensão focada foi a forma. No entanto, não isoladamente, mas integrada à uma prática comunicativa.

No tocante ao jogo, devido à lacuna de informação presente, a troca de perguntas e respostas foi significativa para os alunos, de modo que havia um objetivo a ser cumprido:

descobrir quem estava mentindo. Ao perguntarem sobre as figuras, os alunos praticaram os tempos verbais estudados. Mais uma vez, notamos que forma e comunicação estavam integradas.

Na sessão de visionamento, ao ser indagado sobre o objetivo da atividade com o trecho da série *Friends*, Guy explicou:

I wanted them to use this verb tense, the present continuous, but I didn't want them to feel pretty loose. So, I gave them some directions, which were the words here. And, clearly, in the instruction, I asked them to write about what the person was doing at the moment. So, I wanted them to practice, but in a real context, which is what is happening... for example, this woman. She is making movies, taking care of her family. I remember one exercise from Batstone, from his book, in which he gave, he showed some pictures, and then, he said that was not process teaching, that was just a process activity. Because students were loose, they did not know what to do. And then, he fixed the activity giving them words. And, then, they would have to put the words inside grammar. (Guy, visionamento 3)

É possível verificar, com base na fala do participante, que ele desenvolveu essa atividade seguindo a proposta de Batstone (1994) sobre exercícios de gramatização. O participante cita o autor e menciona que a intenção era criar oportunidade para que os alunos aplicassem a gramática ao vocabulário selecionado. Julgamos que, nesse caso, a teoria estudada durante sua formação docente apresenta reflexos na prática do participante que demonstra fazer escolhas informadas (LARSEN-FREEMAN, 1983).

Tendo percebido que Guy geralmente trabalhava com certa variedade de atividades em suas aulas, perguntamos:

Pesquisadora: I've noticed that you are always giving your students different and varied activities. In a class, you usually suggest at least 4 different activities. I haven't observed a class in which you did the same activity during the whole class. Am I right? Why do you think you do this?
 Guy: I just do it because I don't want the class to be bored...and for them to be bored doing the same activity. I don't know... it is something about me. If I were the student, I wouldn't like to be doing the same activity for a long time. So, I like to vary... (*I asked him if he did that in all of his class, or only in that context*) I like to do this in all the classes. And, I don't know, to try to give them different opportunities to learn. Because if they didn't get in one kind of activity, they can have the chance to understand in the other one. (...) it is my personal profile. I don't feel comfortable in a class where the teacher just plans one kind of activity for the whole class. It makes me feel a little bored. (Guy, visionamento 3)

É possível verificar que a experiência de aprendiz pode ter influenciado a maneira como Guy planejou suas aulas. Sob o ponto de vista dele, os alunos podem ficar cansados de

trabalhar com a mesma atividade durante toda a aula e apresentar o mesmo sentimento que o participante tinha como aprendiz. Levando esse fato em consideração, Guy procurava sugerir diferentes tipos de prática durante as aulas.

Segundo Borg (2003b), as experiências como aprendiz podem ter impacto considerável na visão do professor sobre gramática. Assim, tais experiências podem exercer maior influência do que a formação docente e o contato com estudos teóricos sobre ensino-aprendizagem de gramática. Julgamos que, no caso de Guy, há essa influência, mas ela não é mais impactante que sua formação docente, pois ambas estão articuladas em sua prática pedagógica, resultando em escolhas conscientes e planejadas sobre o que fazer em sala de aula. Além disso, percebemos nessa situação específica, que a experiência trouxe benefícios, pois Guy procurou desenvolver aulas mais dinâmicas e diversificadas, diferentes das que presenciou como aprendiz, para motivar seus alunos. Miccoli (2010, p. 141), ao investigar a importância da experiência naquilo que é concebido pelo professor em seu fazer docente, afirma que *as experiências modulam interpretações, decisões e ações*. Nesse sentido, observamos que a experiência de Guy o levou a planejar suas aulas a fim de propiciar oportunidades variadas de prática nas quais o aluno poderia usar aquilo que estava aprendendo.

3.2.3.1.4 O dizer e o fazer de Guy no projeto de extensão universitária

Evidenciamos que a fala do participante é refletida em sua prática. Nesse contexto de ensino, Guy demonstrou articulação entre os saberes construídos durante a formação docente, suas experiências de aprendizagem e sua prática pedagógica. Para ele, a gramática é um padrão, um guia. Assim, ele procurou trabalhar com os alunos esse padrão, guiando-os indutivamente para o entendimento das regras.

Embora o participante tenha sugerido atividades de *noticing*, elas não podem ser caracterizadas como *noticing as skill*, pois os alunos foram indutivamente conduzidos a pensar sobre a forma, mas não chegaram à descoberta da mesma sem o auxílio do professor, já que a sistematização era feita por ele. Essa prática está em consonância com a fala do participante quando indagado sobre sua maneira de ensinar gramática: *I like to think that we lead them to think about grammar. They don't go there themselves* (entrevista A).

Guy demonstra estar ciente das teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, citando um dos autores (Batstone, 1994) em um exercício proposto por ele, além

de fazer escolhas informadas (LARSEN-FREEMAN, 1983) sobre sua prática. Ressaltamos no quadro as principais considerações sobre esse participante:

Quadro 42. A prática de Guy no projeto de extensão

- Procura guiar os alunos para o entendimento da regra, mas a sistematização é feita por ele;
- Propõe atividades de *noticing* para o aluno e busca começar a instrução com aquilo que já faz parte do conhecimento do aluno;
- Tenta variar as atividades em sala para que os alunos sintam-se mais motivados;
- Sugeriu um exercício de gramatização seguindo a proposta de Batstone (1994);

3.2.3.2 Guy: Escola pública

Guy também lecionava LI na escola pública. Ele ministrava aulas para adultos que cursavam o primeiro ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁹⁸ no período noturno. Passamos a tecer considerações sobre esse contexto de ensino-aprendizagem e as reflexões de Guy sobre o ensino de gramática nesse cenário.

De acordo com o participante, os aprendizes esperam que a gramática seja ensinada de maneira estrutural. Ele atesta preferir trabalhar indutivamente, mas diante desse contexto, atua de outro modo. Em suas palavras:

When I don't do it (teach in the traditional way), I feel good. But, then, I know if I'll do it they will prefer. So, when I do, when I teach grammar in a...implicit way... I am only pleasing myself. And no one else. Because parents wouldn't like it. Students wouldn't feel they would be learning, although they would be, I am sure they will...I know they would be but...no one would appreciate it. I think (Guy, Entrevista A).

Com base na resposta de Guy, notamos que ele acredita no ensino tradicional da gramática nesse contexto como um meio para atender às expectativas dos alunos. Alguns meses após a entrevista B, Guy respondeu um questionário no qual havia uma pergunta sobre sua maneira de ensinar gramática. Novamente, ele descreve sua prática como dedutiva:

⁹⁸ Voltada a jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporciona ao aluno a oportunidade de elevar sua escolaridade por meio de novos conhecimentos que podem ser utilizados nas diferentes relações cotidianas. (Fonte: <http://www.sesisp.org.br/educacao/educacao-de-jovens-e-adultos/o-que-e-eja>. Acesso em 30/07/2013)

At the public school, I taught grammar in an explicit way, even though I would usually stimulate my students to guess the reasons why we use some words instead of others, and guide them towards the rules instead of simply explaining them. However, I do admit that most of my classes were based on a product approach towards grammar, but I must say I always did it consciously, because it was the only way it seemed appropriate for that context and for the objectives I was trying to reach. (Guy, pergunta 1 do questionário)

É possível perceber que Guy está ciente de sua abordagem e demonstra que ensinar gramática explicitamente foi uma escolha informada (LARSEN-FREEMAN, 1983). O participante usa a terminologia de Batstone (1994) para descrever o foco de suas aulas. Vale lembrar que no ensino de gramática como produto, os alunos podem não ter oportunidades para proceduralizar a língua, ou seja, podem não acessar automaticamente o conhecimento linguístico para o uso comunicativo. No excerto a seguir, Guy ilustra como conduzia o ensino de gramática:

At the public school, I used to write some examples on the board and then write the rules, regarding the topic I was trying to explain. But I didn't just write the rules: I asked my students some questions concerning the examples and, then, through the questions, we would get to the point I wanted: the structure / the vocabulary / the rule. In a way, this way of teaching grammar is similar to the way I teach in communicative language courses, because in these contexts, I go from a text (which can be a magazine article, the lyrics of a song, the script of a movie, or whatever it is that represents a meaningful and "real" situation) to the structure. **The difference, I guess, relies on the emphasis I used to give on the structure / rule itself: at the public school, it was the most important thing to be learned; in communicative courses, it was definitely important, but not the most important one, since the most important goal in that approach is communication.** (Guy, pergunta 1 do questionário, grifo nosso)

Novamente, Guy mostra-se ciente de sua própria prática e destaca que o foco do ensino de gramática na rede pública incide na importância da regra em si e não no uso da língua. Ele afirma que procura guiar os alunos para a compreensão das regras por meio de exemplos e perguntas, do mesmo modo que atua no projeto de extensão. Todavia, na escola pública, ele ensina as regras explicitamente.

Como não há um conteúdo programático a ser cumprido, Guy tem flexibilidade para planejar suas aulas e o faz pautado nas expectativas dos aprendizes:

I plan the lesson based on the audience, based on the students I have, I prepare the material, but it's not a material like I don't give them any kind of handouts or anything, I prepare the classes and the lesson in my notebook

and then I write everything I wrote in the notebook on the board, and then they copy. And the preparation, we do have some guidelines on what to do in each group... but... I don't think they are very appropriate, so I do what I see in the context, I do what I feel that they need to learn, so my preparation... the focus is on them, on the audience, they "tell me" what I have to do. (Guy, visionamento 1)

Tendo em mente essa questão da flexibilidade de planejamento, perguntamos ao participante se havia alguma sequência em suas aulas:

Pesquisadora: Since you don't have a book to follow, how do you plan your lessons? And your classes? Is there any kind of sequence?

Guy: We have 45 minutes, the class lasts for 45 minutes, but it takes them 5 minutes to take their seats, and then it takes me 5 minutes to write down their names and get the attendance list, so, well, the average would be maybe 35 minutes per class. I would like to start with a sequence all the time, even in this context in which I have to be traditional, I feel. I would like to start with a text, and, then, from the text, take a look at the...the.. emphasize the grammar, the language, the form, but, maybe, if I give them a text it would take them the 35 minutes I have to copy the text, because I don't have a book, so (...) I think there is a sequence, but the sequence, it's not a sequence in each class, it's a sequence in each month, maybe. (...) what I could do in 1 hour and a half, it takes me three 45-minute classes to do. (Guy, visionamento 1)

Guy menciona que gostaria de ensinar gramática de maneira mais contextualizada, trabalhando, por exemplo, por meio de textos. No entanto, devido à curta duração das aulas, ele julga não ser possível levar textos para a sala de aula, pois demandaria muito tempo de cópia. Ressaltamos que nesse contexto não havia uma quantia de fotocópias disponíveis para o professor, o que pode, de certo modo, limitar o planejamento do professor, já que seu recurso fica restrito à lousa e giz. Guy afirma que há uma sequência em suas aulas, mas ela é planejada ao longo do mês e não a cada aula.

No quadro abaixo, apresentamos as principais características desse contexto de ensino-aprendizagem:

Quadro 43. Contexto B - Escola pública (Guy)

GUY: CONTEXTO B – ESCOLA PÚBLICA	
Curso	Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos – EJA)
Nível	1º ano
Número de alunos em sala	35
Idade dos alunos	35 – 45 anos
Perfil dos alunos	Alunos de baixa renda. A maioria está

3.2.3.2.1 Excerto da aula 3 – gramática ensinada de maneira tradicional

Guy costumava adotar certa sequência em suas aulas. Ele iniciava com uma rápida revisão do que havia sido estudado, depois explicava o tópico da aula e sugeria exercícios e atividades para que os alunos praticassem o que havia sido trabalhado. É importante mencionar que aula iniciou com quinze minutos de atraso, pois não havia cadeiras suficiente para todos os alunos. Enquanto os alunos saíam da sala para procurar carteiras, o professor escreveu um texto curto na lousa e aguardou até todos estarem acomodados para começar a aula.

Guy: Seguinte, então. Eu sei que tem várias palavras que a gente não viu ainda, mas eu vou colocar aqui no vocabulário. Mas antes, tem um exercício para completar. Bom, pessoal, a gente já fez um exercício parecido, mas com frases separadas. Agora é um texto um pouquinho maior. Em cada um desses espaços em branco, eu quero que vocês completem com “*am, is* ou *are*”. Só lembrando. Com “*am*” a gente usa com qual pessoa?

Student 1: eu.

Guy: Em inglês?

Student 1: I.

Guy: E o “*is*”?

Student 2: quê?

Guy: Dá uma olhada no caderno que tem uma tabelinha.

Student 2: Ele, ela, isso.

Guy: Em inglês?

Students: He, she, it.

Guy: E o “*are*” com todos os outros. Qual está faltando?

Student 3: Espera um pouquinho.

Student 2: We, you, they.

Guy: Isso. Vou começar a fazer a primeira e depois vou deixar vocês fazerem sozinhos, tá? Bom, a primeira frase: “Hello. My name _____ Ken”.

Students: Is.

Guy: Muito bem. Continuando.

(Guy, transcrição da aula 3)

Os alunos demoraram cerca de 15 minutos para copiar o diálogo (que continua 5 linhas) e, em seguida, conseguiram preencher as lacunas com as formas do verbo. Durante o exercício, Guy auxiliou os alunos que apresentaram dúvidas e os orientou procurar as informações que possuíam no caderno. Percebemos que a atividade proposta foi estrutural, focando explicitamente na forma do verbo “*be*”.

Iniciamos essa sessão de visionamento perguntando ao participante sobre a escolha de trabalhar com um diálogo. Guy esclareceu:

Because before that I had only worked with sentences, isolated sentences, and I felt the sentences were not connect, of course, they were isolated, there was no context, so students were translating the sentences and they were getting the meaning, but it was something mechanical, I wanted to give them a text, to see if they could get... they could understand the text, if they could get the meaning of what a text is, I know it was a very simple one, but it was an initiative to give them something more than just a sentence... give them a text to see how grammar works when it is contextualized, when it's not isolated. (Guy, visionamento 3)

Embora Guy tivesse proposto um texto bastante simples e curto, julgamos que foi uma tentativa de contextualizar o ensino de gramática, conforme ele próprio afirma. Perguntamos por que ele não havia sugerido um texto autêntico. Guy disse que havia trabalhado um texto autêntico com outros grupos, mas não sabia explicar o motivo de não ter feito o mesmo com essa turma. Após refletir, argumentou que provavelmente, questão do tempo foi limitadora, tendo em vista o tempo para copiar. Porém, Guy ponderou que poderia ter trabalhado com texto autêntico, precisando, talvez adaptá-lo. Ele demonstra-se incomodado com a questão do tempo:

This influences on my lessons. Because I am not going to give them a thirty-line text. Because it would take, I am not kidding, it would take me two classes just to write the text on the board... it takes them a long time to copy. So, up to now, I am choosing to give them small texts because that is what time allows me to do. (Guy, visionamento 3)

Ao ser indagado sobre o objetivo da atividade proposta na aula 3 (completar o diálogo com as formas do verbo “be”), Guy respondeu:

I think I was focusing on form, I was not... in no way I was focusing on the use, I don't think I was working with meaning. It was form. (And was it really your intention?) Yes, because I wanted them to know what it means, but I wanted it to be automatic for them, for example, you cannot say “I is”, it doesn't work, because that's how I learned, to me, I never knew why I was saying “I am”, I just knew that “I is” was weird. I would like them to feel the same, so I tried to make this connection all the time: “we use am with...I, because they work together”. (Guy, visionamento 3)

Notamos que Guy está ciente das três dimensões da gramática propostas por Larsen-Freeman, mas revela ter enfatizado a forma. Com base em sua resposta, percebemos que seu intuito era que os alunos tivessem conhecimento automático das formas, conforme ele próprio havia aprendido. A experiência de Guy como aprendiz de LI foi na metodologia áudio-lingual. No entanto, nessa metodologia, os alunos são estimulados a ter o domínio automático

da forma por meio de práticas estruturais, conhecidas como *drills*. Não foi essa a proposta de Guy. Além disso, ele costumava incentivar os alunos a procurar informações no caderno para completar as atividades sugeridas. Dessa forma, observamos que sua prática em sala de aula não remete aos princípios do áudio-lingual.

3.2.3.2.2 Excerto da aula 5 – gramática ensinada de maneira tradicional

Nessa aula, Guy trabalhou com os números em inglês. Ele escreveu alguns números (de 1 a 20, depois as dezenas até 100) na lousa, os quais a maioria dos alunos já conhecia, e os ensinou o significado da pergunta “How old are you?”. Guy chamou a atenção dos alunos para a confusão que a tradução da frase “Eu tenho 20 anos” pode ocasionar, esclarecendo que em inglês, o correto seria “I am 20 years old” e não “I have 20 years old”. Esse é um erro comum aos falantes de português devido à influência da língua materna.

Em seguida, Guy escreveu na lousa algumas perguntas sobre a idade de pessoas famosas. Os alunos deveriam conversar em pares e responder em inglês usando os números estudados. Eles demonstraram interesse ao participar da atividade, buscando adivinhar as idades das personalidades, brincando sobre a idade de alguns famosos mais velhos e discutindo como tais idades eram ditas em inglês. Percebemos, assim, que mesmo quando a aula não é conduzida em LI, é possível propor práticas significativas, o que depende do planejamento do professor.

Ao ser indagado sobre o objetivo da atividade proposta, Guy explicou:

Pesquisadora: What was your purpose with the activity you suggested?

Guy: I think they liked... Because... I didn't want it to be mechanical, “how old are you? I am X” and just change the numbers, so they would copy “I am” and change the numbers. I wanted them to think about what they were doing. So, I chose different people, men, women. I chose the name of their hometown... because I wanted them to think about what they were writing. So, they would write the subject, what the subject would be, so they would have to think about it. And, then, they would have to think about the verbs, which is the verb “to be” that we had already worked with. So, I think it would be a good way to put everything together again. The content, because they would know the verbs... they had already learned. And it would be meaningful for them. Even though it is a structural exercise, I thought that would be meaningful, because I put people from Brazil, people that they know. I put the name of their hometown. I put my own name. So, I thought they were motivated, they were making jokes (...) and it is a way to motivate them and make them learn in a significant way, maybe. (Guy, visionamento 4)

Percebemos que, embora Guy tivesse trabalhado com esse tema dedutivamente, ele procurou sugerir uma prática relevante para os alunos. Não poderíamos caracterizar essa prática como comunicativa significativa, pois tratavam-se de perguntas isoladas, além das discussões terem sido conduzidas em português. No entanto, julgamos que o propósito foi relevante para esse grupo e consideramos que essa prática poderia ser repensada a fim de integrar forma e comunicação.

3.2.3.2.3 Excerto da aula 7 – gramática ensinada de maneira tradicional

Nessa aula, Guy continuou com o tema dos números, focando nas seguintes construções: “How much / How many”. Ele explicou o uso de “how much” para saber o preço das coisas e como tal pergunta poderia ser respondida. Após essa introdução, Guy colocou na lousa perguntas sobre o preço de objetos variados, como um bom celular, sapatos e até comida, e pediu para os alunos chegarem a um consenso sobre as respostas.

Os aprendizes mostraram-se motivados com a atividade em virtude da necessidade dos pares concordarem com os preços. Assim, eles discutiram as características dos objetos (por exemplo o que era visto como um bom celular) para chegar ao preço final. Notamos que essa atividade foi significativa para os alunos, pois eles tiveram que interagir e trocar opiniões para realizar a atividade. No entanto, a discussão central, realizada em português, foi sobre os preços e as qualidades dos objetos e não sobre a gramática em foco.

Perguntamos ao participante qual era o objetivo da atividade e ele nos esclareceu:

Pesquisadora: What can you tell me about the exercises you proposed. You put some questions using “how much”. For example: How much is a good cell phone? What was your purpose with this activity?

Guy: The purpose was for them to write the numbers. To practice the numbers in a written way. But also to make them think a little bit... I know they would not think in English, but just to have them think about... to make it more significant... so I was asking the price (...) of cell phones and video games, things that they can buy and that is present in their lives. So, I wanted them to think about these objects, these elements in their lives. (Guy, visionamento 5)

Novamente, notamos que Guy procura envolver os alunos na atividade. Ele revela que seu intuito foi proporcionar uma prática relevante aos aprendizes. Julgamos que tal atividade estava apropriada ao nível dos alunos e mostrou-se bastante significativa para eles. Embora não tenha sido possível observar passos das teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, percebemos que há traços da formação do participante em sua fala e em sua

prática, uma vez que Guy procura trabalhar com a dimensão que será relevante para os alunos, buscando envolvê-los nas aulas.

3.2.3.2.4 O dizer e o fazer de Guy na escola pública

Foi possível constatar que Guy parece ciente de sua prática docente e de suas escolhas pedagógicas. O participante acredita no ensino indutivo da gramática; porém ensina diferentemente na escola pública devido ao que é esperado do ensino-aprendizagem de LI nesse contexto. Ele revela sentimento de frustração ao não focar na comunicação, mas mostra-se conformado com essa situação:

The job of the English teacher at the public school can be tough and even contradictory, as I believe mine was: I didn't focus on communication because I thought they wouldn't need, but I still focused on structures even knowing that they would not use them either. What I should have emphasized – and sometimes I did – was the text, which was the goal I kept in my mind. They must be able to read to get through their daily routines, in which, sometimes, they have to deal with texts written in English. And to be able to face these texts successfully, I chose to focus on structure, which was the best I could do with the resources I had. (...) I never chose to teach grammar explicitly because I was lazy or didn't want to try. I did it because it was how I believed it would work for that target audience, considering their lives, their cultural identity and the educational context they were in. (Guy, pergunta 1 do questionário)

Guy ressalta a contradição presente em seu papel, agindo diferentemente do que acredita para se adequar ao contexto. Ele ressalta a importância do desenvolvimento da habilidade de leitura, visto que o contato dos aprendizes com a LI é por meio de textos escritos. A forte tradição do ensino estrutural nas escolas públicas em âmbito nacional é apontada por vários estudiosos.

Quando indagamos o participante se ele gostaria de mudar sua maneira de ensinar gramática, ele admitiu que sim, mas argumentou que algumas condições precisariam ser consideradas:

At the public school, the situation is complex. So... Yes, I would definitely like to teach grammar in a different way IF – and this is a big “if” – I was supported by my government not only in terms of material (the course book made by the government is great), but in terms of human care: less students per class; individual support to the ones who face learning difficulties; more attention to students' lives outside the class (because they certainly influence on how they act IN the class – for instance: most of my students had never

seen a movie with English subtitles or even heard an English speaking song). Then, yes, I wish I could teach grammar differently, but in this scenario, it doesn't seem possible to do so because the approach to grammar is extremely related to "external" factors. (Guy, pergunta 3 do questionário)

A reflexão de Guy demonstra que o papel da LI na escola pública é bastante complexo. Ele destaca a influência de fatores externos à sala de aula e como esses interagem com as escolhas pedagógicas feitas por ele. Guy conclui que, embora tenha abordado gramática estruturalmente, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a gramática da língua inglesa. Apesar dos dilemas enfrentados pelo participante, ele considera que tenha feito um bom trabalho nesse contexto, reconhecendo as limitações de sua prática:

Well, teaching grammar is very pleasurable for me, in all contexts, despite the difficulties I had at the public school. Maybe because I always liked studying it as a student, I love to study and teach it now. The reason why I love it so much is, I guess, because grammar helps us come to grips to our own understanding of language and of what language is or might be, whether this comprehension is structural, communicative, interactional. It doesn't matter. Teaching and learning grammar takes us to a place where it is OK to think about language in its intimate relation to reality, to communication, to interaction, or simply in its meaning. That's why I like it so much. And that's why I still cannot completely despise my job as a teacher at the public school; I cannot say that I believe what I did there was wrong and I would do it all differently If I had the chance. Again, I have to say: I did what I thought was right for the context, as "stiff" as it was, structural as it was, it was still a great opportunity to reflect and, yes, LEARN, grammar! It was something that had been (and has been) neglected from these students for years and years, and I was lucky enough to have the knowledge to at least give them a glance of what the grammar of the English language looks like, structural as it was. I'm not saying I was the savior of all the inequalities of the public school: I'm saying that even with those challenging conditions, even with a fixed approach, I believe I could help them learn the grammar of the language – maybe that was not the best way to be learned, but that's another question. (Guy, pergunta 8 do questionário)

No quadro a seguir, apresentamos os elementos centrais da prática de Guy na escola pública:

Quadro 45. A prática de Guy na escola pública

- Ensina gramática de maneira estrutural e dedutiva;
- Foca na forma;
- Sugere práticas controladas, mas significativas para os alunos;
- Procura envolver os aprendizes nas aulas;

- Reflete sobre o dilema entre ensinar de maneira contrária do que acredita; porém mostra-se satisfeito com sua prática.

Tendo discutido a cognição relatada de Guy com relação ao ensino de gramática e sua prática no projeto de extensão e na escola pública, passamos a refletir sobre os dados obtidos com a participante Mandy.

3.2.3.3 Mandy: Projeto de extensão

Similarmente ao observado na prática de Guy, Mandy também apresentou contrastes significativos entre os dois contextos em que atuava, buscando o ensino de gramática como habilidade em todas as aulas no projeto de extensão. Por outro lado, na escola de idiomas, prevaleceu o ensino estrutural da forma.

Neste item, apresentaremos as discussões acerca das aulas dessa participante no projeto de extensão universitária. Lembramos que Cathy também atua nesse projeto. Uma diferença com relação à turma de Cathy é que, no módulo em que Mandy leciona, os professores adotam livro didático.

No quadro abaixo, apresentamos as principais informações sobre esse contexto:

Quadro 46. Contexto A - Projeto de extensão (Mandy)

MANDY: CONTEXTO A – PROJETO DE EXTENSAO	
Curso	Ensino de inglês para crianças e adolescentes
Nível	Módulo 8
Número de alunos em sala	7
Idade dos alunos	16 – 17 anos
Perfil dos alunos	Alunos de escola pública (classe média)
Material	Nesse modulo, há a adoção do livro didático “New American Inside Out” da editora Macmillan
Abordagem / Metodologia	Comunicativa
Conteúdo programático	Conteúdo pré-definido pela coordenadora do projeto e pelos professores envolvidos. Mandy seguia o livro didático, mas havia flexibilidade para planejar e adaptar as aulas.
Ensino de gramática	Indutivo

No questionário aplicado aos participantes havia uma pergunta que versava sobre a maneira como eles ensinavam gramática. Mandy mencionou que procura guiar os alunos a pensarem sobre as regras:

At the project of the university I try to make the students think about the language and tell me what the rules are and how the language is structured. It's too difficult for me because I haven't learned this way, but through questions I try to make them think about some sentences, texts, movies or words. (Mandy, pergunta 1 do questionário)

Embora Mandy não tenha usado a palavra indutivo, observamos que ela ensinava indutivamente, visto que ela buscava auxiliar os alunos a pensar sobre a língua e descobrir as regras de funcionamento da mesma. Ela afirma ter dificuldades para lecionar dessa maneira, pois é diferente da maneira que aprendeu, demonstrando assim, certa influência da experiência como aprendiz. Mandy aprendeu LI por meio do método áudio-lingual no qual reflexão sobre a língua não é comumente enfatizada, já que o foco é na aprendizagem do sistema linguístico por meio de repetição. Podemos observar a alusão a essa influência em mais uma resposta da participante (sobre o que poderia influenciar seu modo de ensinar gramática):

Pergunta: Which elements or factors usually influence your practice? Why?
Mandy: I usually teach English the way I learned it, that's why I think it's too difficult for me to teach at the project. The methodology and the schedule of the language school are important in this scenario. Finally, I mention the time I have to prepare classes, because it takes me almost one entire day, or more, to think about a class concerning meaning, use and form. (Mandy, pergunta 7 do questionário)

Mandy justificou sua dificuldade em ensinar gramática no projeto de extensão universitária com base em sua experiência como aprendiz de LI. Além disso, ela mencionou a questão do tempo necessário ao preparo das aulas. Destacamos a preocupação da participante em trabalhar com a visão tridimensional da gramática sugerida por Larsen-Freeman (2003).

Apesar do desafio em trabalhar com gramática no projeto de extensão, Mandy demonstrou estar satisfeita com sua prática nesse contexto, já que era possível que ela ensinasse de acordo com suas crenças, conforme apresentado na seguinte resposta:

Teaching grammar is teaching your student how the language works. The best way to do it, in my opinion, is to teach your student to reflect upon the structures you face with and think about the meaning and the use. I am happy that at the project I have the chance of trying to do it every class. (Mandy, pergunta 8 do questionário)

Com base em seu depoimento, percebemos a intenção de Mandy em tentar relacionar o que aprendeu em sua formação acadêmico-teórica com sua prática. A participante menciona a terminologia dos estudos de gramática como habilidade e demonstra-se satisfeita em seguir essa teoria.

Passamos a apresentar a descrição de alguns excertos das aulas de Mandy. Das oito aulas observadas, a gramática foi trabalhada em 4 delas, sendo a maioria por meio de atividades de *noticing* e prática comunicativa significativa, conforme é possível constatar no quadro a seguir. Para este estudo, serão discutidas as aulas 3, 4 e 7⁹⁹.

Quadro 47. Gramática no contexto A (Mandy)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>			✓	✓			✓	✓
Prática comunicativa significativa			✓	✓				✓
Gramática não foi trabalhada	✓	✓			✓	✓		
Gramática foi ensinada de maneira tradicional								

3.2.3.3.1 Excerto da aula 3 – *noticing* e prática comunicativa significativa

Nessa aula, de acordo com a unidade do livro didático, Mandy deveria trabalhar com “*so, such a, too, very*”. Ela entregou aos alunos um *handout* com algumas frases sobre um país. Os alunos eram solicitados a adivinhar a qual país se referiam tais frases:

Mandy: Ok. So, look. You have some clues about countries... we are talking about places, yes? And we need to guess what country this is.
 Student 1: Is it China?

⁹⁹ Embora a aula 8 apresente ambas as fases do ensino de gramática como habilidade, julgamos adequado discutir a aula 7, pois, nesse momento, Mandy demonstrou estar satisfeita com a própria prática. Após sua tentativa de promover o *noticing* na aula 4, foi na aula 7 que Mandy conseguiu planejar e executar uma atividade de *noticing* da maneira como esperava.

Mandy: You think it's China? And you, Student 2?
 Student 2: China.
 Mandy: Yes! It's China. Let's read the clues? Student 3, can you start?
 Student 3: Yes. "It's such a huge country".
 Mandy: Number 2, Student 1:
 Student 1: "There are too many people there".
 Mandy: 3?
 Student 4: "About a third of the population lives in cities. The rest of the people live in the country".
 Student 2: "It's so old. But it has only recently become a modern nation."
 Student 5: "It is an authoritarian state ruled by a very powerful central government".
 Mandy: Very good. And, guys, there are four words that are underlined. Do you think they all have the same meaning?
 Students: Yes.
 Mandy: Yes, all of them mean "a lot". But we are going to compare two of them. First, we are going to compare "such a" and "so". "It's such a huge country" and "It's so old". What's the difference? (alunos não respondem). Could I say... this country is so old or it's such an old country? What's the difference? If you don't know how to say in English you can say in Portuguese.
 Student 2: Qual é a frase?
 Mandy: This country is so old or it's such an old country. (alunos não respondem). Look here. After so, what do we have?
 Student 1: old.
 Mandy: Just one word, yes? Just an adjective. And after "such a"?
 Student 5: old country.
 Mandy: Yes! Let's get your books. Let's open on page 13. Let's look at this part: It's so romantic or it's such a romantic city. With so, we use an adjective. And with such a or such an, we use a noun phrase. Yes? Let's see in this exercise. (Mandy, transcrição da aula 3)

É possível perceber que Mandy tentou auxiliar os alunos a perceberem a ocorrência da estrutura e o funcionamento da mesma. Contudo, ao não obter resposta dos alunos e não sabendo ao certo como proceder, Mandy acabou lendo as regras no livro e explicando a partir delas. O trabalho com "too" e "very" foi feito da mesma maneira. Podemos considerar que essa foi uma tentativa de propor uma atividade de *noticing* para o aluno, pois Mandy selecionou frases, grifou a estrutura-alvo e fez perguntas para direcionar a compreensão dos aprendizes.

Na sequência, Mandy pediu para os alunos escreverem um pequeno texto descrevendo a cidade ou país em que moravam. Ela sugeriu que eles lessem os trechos do livro (nos quais algumas pessoas escreveram sobre suas cidades) para terem ideia do que poderia ser mencionado. Essa atividade foi considerada como prática comunicativa significativa uma vez que buscou integrar forma e comunicação. Sabemos que, de certo modo, foi uma atividade controlada, já que os alunos tinham o "modelo" e usaram as estruturas que tinham acabado de estudar, mas havia escolhas linguísticas e lexicais a serem feitas. Além disso, houve o

envolvimento afetivo dos aprendizes, que mostraram-se interessados, uma vez que a atividade foi relevante para eles.

Mandy iniciou a sessão de visionamento 2 salientando sua dificuldade em preparar atividades nas quais os alunos pudessem usar as estruturas que aprenderam de maneira comunicativa:

It's difficult for me to think about activities in which they are going to use the structure they already know in a communicative way. I don't know... what kind of exercise... I'm thinking about... until now... The game I suggested was a way of practicing immediately after the explanation. I can't think about other situations that they are going to use that later. (Mandy, visionamento 2)

Ela afirma que era difícil pensar em atividades que promovessem o uso de aspectos estudados anteriormente, como por exemplo retomar algo que foi trabalhado na unidade do 1 do LD na unidade 3. Larsen-Freeman (2003) afirma que a prática é mais eficaz quando espaçada por várias aulas e não concentradas em um único momento. A autora sugere o planejamento horizontal no qual o professor pode “diluir” o conteúdo gramatical em várias aulas. Não se trata de retomar a estrutura-alvo de tempos em tempos, mas de planejar esse foco em determinadas aulas. Conforme proposto pela autora, o professor pode trabalhar com diferentes graus de *noticing* em diversas aulas, e também, com práticas variadas. O referido tratamento horizontal da estrutura considera a não linearidade do processo de aprendizagem e possibilita oportunidades de reciclagem e sincronização entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Logo, julgamos que a preocupação de Mandy é bastante pertinente, uma vez que é comum professores pensarem em uma sequência no ensino de gramática. Porém, Larsen-Freeman (2003; 2011) recomenda que professores adotem uma “*checklist*”. Assim, eles possuem um conjunto não sequenciado de regras que precisa ser ensinado, mas apenas será quando o aluno mostrar indícios que está pronto. *Isso também significa que as estruturas gramaticais podem ser trabalhadas quando surgem no conteúdo ou durante atividades comunicativas; assim, a contextualização que é facilitadora da aprendizagem de gramática, já está presente*¹⁰⁰. (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 530).

Ao perguntarmos sobre o objetivo do *handout* com as frases contendo as estruturas-alvo, Mandy explicou: *I wanted to introduce, to present the subject in another way... to*

¹⁰⁰ *It also means that grammar structures can be worked on as they arise in content or during communicative activities, thus the contextualization that is facilitative of learning the grammar is already present.*

highlight those words without looking at the book, because if they looked at the book, the rule was there.

Conforme podemos verificar em sua resposta, Mandy estava tentando desenvolver uma atividade de *noticing*, seguindo a terminologia de Schmidt (1990), também adotada por Batstone (1994). Sua intenção era apresentar o tema e grifar as estruturas que seriam estudadas. Embora não tenha conseguido contemplar as premissas desse tipo de atividade, sua intenção foi possibilitar a reflexão sobre a língua, além de sugerir prática significativa da estrutura em foco.

3.2.3.3.2 Excerto da aula 4 – *noticing* e prática comunicativa significativa

Nessa aula, Mandy revisou algumas regras da formação do plural na língua inglesa. Havia um texto com algumas perguntas sobre o plural no LD. Mandy também abordou o uso dos substantivos contáveis e incontáveis, lendo a regra exibida no livro. Feito isso, ela colocou duas colunas na lousa e escreveu as seguintes palavras: “*cars, cigarettes, hours, people / coffee, meat, noise, sleep*”, conforme detalhado na transcrição a seguir:

Mandy: We are on page 14, exercise number 2, letter A. So, the plural of store is...?
 Student 1: Stores.
 Mandy: And bus?
 Student 2: bus.
 Mandy: buses.
 Student: Mas aqui no Brasil não tem plural. Ônibus e ônibus.
 Mandy: Yes, but in English, buses. And church?
 Student 3: Churches.
 Mandy: Now, look. We have more words, like man...?
 Student 1: mans.
 Mandy: No...
 Student 3: men, com e.
 Mandy: and woman?
 Student 3: women.
 Mandy: And child?
 Student 4: Children.
 Mandy: And tooth?
 Student 3: Teeth.
 Mandy: Ok, so let's see. According to this chart, if it has a plural form, it is a?
 Student 1: countable.
 Mandy: countable noun. And if it doesn't have a plural form, it is...?
 Student 3: uncountable.
 Mandy: uncountable. So, are all of these words in exercise a and c countable?
 Students: Yes.

Mandy: Do all of them have plural forms? Yes. So, let's go to the next page. We have a box with some words in there. So, car. Can I say cars?

Students: Yes.

Mandy: So, is it countable or uncountable?

Students: Countable.

Mandy: Yes. And cigarettes?

Student 5: Countable.

Mandy: And coffee? Let me write on the board.

Student 3: Uncountable.

Mandy: Ok. So, hours?

Student 1: Countable.

Mandy: Meat?

Student 2: Uncountable.

Mandy: Noise?

Students: Uncountable.

Mandy: And people?

Students: Countable.

Mandy: Sleep?

Students: Uncountable.

Mandy: And the last one? Wine?

Student 3: Uncountable.

Student 2: Ah é? Como conta?

Student 3: É contado por copo de vinho ou taça...

Mandy: So, how do we count wine or coffee, student 3?

Student 3: With cups or bottles.

Mandy: Yes. We count the glasses, bottles... or we are going to see how. Now, we need to complete this text using those words. You try and then we check, ok? (após 6 minutos). Ready? Ok! Let's check. (alunos leem o texto sugerido). Good! So, look! Question number 2. Which country do you think it is? Could it be your country?

Students: Yes.

Mandy: What is written in the text that happens in Brazil?

Student 2: Many cars in the cities.

Student 5: Strong coffee.

Student 3: People spend many hours in the sun.

Mandy: Yes. I think it could be Brazil too. Now, let's see. We are going to look at the word before the words we chose. Like here. Before car, what is written before car?

Students: Many.

Mandy: Isso! Many. (Ela escreve na lousa. As palavras cars, cigarettes, coffee, já estavam na lousa. Ela escreve "many" antes de "cars")

Mandy: And cigarettes?

Students: Too many.

Mandy: And hours?

Students: Too many.

Mandy: And people?

Students: A Few.

(Mandy continua perguntando sobre todas as palavras e escreve na lousa "enough, many, a lot of")

Mandy: Look! When we want to talk about quantity... like... Can I say: a lot of students? Yes. Students is countable. So, can I use "a lot of" for countable nouns?

Students: Yes.

Mandy: Yes! And for uncountable nouns?

Students: Yes.

Mandy: Give me an example.
 Student 3: A lot of wine.
 Mandy: Yes! And “many”? When do I use “many”?
 Student 3: Countable.
 Mandy: Ok, so where do I put “many” here?
 Students: cars, cigarettes, people, hours.
 Mandy: Yes. And here? (apontando para a outra coluna escrita na lousa).
 Instead of many, what do I use?
 Students: Yes. Much meat, meat noise, much wine.
 Mandy: Ok! Now, let’s complete the chart. Look! Letter A. With _____
 nouns, we use how many, too many, not many and a few. Countable or
 uncountable?
 Students: Countable.
 (Mandy, transcrição da aula 4)

Podemos observar que Mandy tentou novamente guiar os alunos para a descoberta das regras. Por meio de perguntas, Mandy trabalhou com substantivos contáveis e incontáveis. Em seguida, ela sugeriu uma prática que podemos identificar como *noticing for the learner*, seguindo a denominação de Batstone (1994) na qual os alunos, com base em um texto, atentaram ao uso dos quantificadores. Assim, por meio de perguntas, os alunos conseguiram completar a tabela com as regras da estrutura em foco.

Na sequência, Mandy pediu que os alunos criassem frases usando as palavras que eles tinham estudado e os outros alunos deveriam adivinhar se as sentenças eram falsas ou verdadeiras. Embora as escolhas linguísticas fossem controladas, já que Mandy sugeriu o uso de “*many/ much*” e outros, a atividade foi significativa para os alunos, pois havia lacuna de informação e a possibilidade de escolha sobre o conteúdo das frases, além da integração forma e comunicação. Os alunos mostraram-se motivados com a atividade, demonstrando interesse e envolvimento.

Após assistir sua explanação de substantivos contáveis e incontáveis, *many* e *much*, a participante mencionou:

Again, it (the rule) was written on the book. So, I tried to make them pay attention to the text that was in the first exercise. I think they didn’t look (she meant the chart with the rules in the book)... so, by reading that text and highlighting the words to notice when we use much and many. (Mandy, visionamento 4)

Percebemos que a intenção de Mandy era trabalhar com a proposta de *noticing*. Ela usou o texto em que havia ocorrências das estruturas para chamar a atenção dos aprendizes para tais estruturas. A prática de Mandy pode ser relacionada com a proposta de Batstone (1994) de trabalhar com texto como porta de entrada para o *noticing*. Assim, com base no

texto e por meio das perguntas norteadoras, os alunos conseguiram perceber como usar os quantificadores.

Com relação à proposta de prática significativa, Mandy mencionou:

Pesquisadora: You asked the students to write sentences using many / much and the other group had to guess if they were true or false. Why did you suggest this activity?

Mandy: In the book, there were some sentences and they needed to read and say if they were true or false. I think it would be boring for them. I wanted it to be more meaningful. (Mandy, visionamento 4)

A intenção de Mandy era que os alunos praticassem a forma estudada de maneira mais relevante do que a proposta no livro didático. Portanto, ela sugeriu que eles escrevessem suas próprias frases, de modo a praticar os quantificadores mais significativamente. Larsen-Freeman (2003) sugere que práticas significativas sejam propostas para que ocorra o engajamento dos aprendizes. Podemos considerar que Mandy envolveu os alunos em atividade que fazia sentido para eles.

Ao final da sessão, a participante salientou que era muito diferente ensinar LI no projeto de extensão e na escola de idiomas, conforme observamos no trecho a seguir:

Pesquisadora: Can you see yourself teaching in a very different way here and there, at the project? What do you think?

Mandy: I think there, I can be that other teacher that thinks with the students. And not think for the students, like here I am.

Pesquisadora: And why do you think here you are like this?

Mandy: The methodology, the time... (Mandy, visionamento 4)

Julgamos esse comentário de suma relevância, uma vez que notamos as tentativas de Mandy em ensinar gramática de maneira mais indutiva, levando os alunos a pensarem sobre a língua, o que os tornava mais engajados e participativos nas aulas. Assim, observamos a preocupação de Mandy em adotar na prática perspectivas estudadas em sua formação.

3.2.3.3.3 Excerto da aula 7 – *noticing*

Similarmente às outras aulas, Mandy iniciou essa com a entrega de um *handout* preparado por ela, no qual havia descrições de problemas enfrentados por leitores de um jornal. Os alunos deveriam imaginar que trabalhavam em um jornal ou revista e deveriam escrever cartas respondendo aos questionamentos feitos por leitores.

Após os alunos terem escrito suas respostas e as lido para os outros estudantes, Mandy pediu que lessem as situações novamente e atentassem às palavras grifadas. Em seguida, ela perguntou qual a diferença entre tais palavras, como “*tiring* e *tired*”. Um dos alunos respondeu que uma delas era um adjetivo e a professora indagou “*which one?*”, obtendo a resposta de que eram adjetivos as palavras terminadas em “ed”, como “*tired, depressed, bored, confused, excited*”.

Mandy acrescentou que as palavras terminadas em “ing” também eram adjetivos e perguntou qual seria a diferença entre elas. Um dos alunos disse que as palavras terminadas em “ed” eram usadas para pessoas, as terminadas em “ing”, por sua vez, eram usadas para coisas e objetos. A professora confirmou essa informação e pediu que lessem as situações novamente para confirmar se essa era a regra. Coincidentemente, tal regra funcionava para as palavras apresentadas nas situações. Podemos considerar que Mandy sugeriu uma atividade de *noticing* na qual ela apresentou a estrutura-alvo nos textos e, por meio de perguntas, guiou os alunos para a compreensão da regra.

Feito isso, os alunos tinham que completar os exercícios sugeridos no LD com a forma correta dos adjetivos. Ao realizarem um dos exercícios, alguns alunos ficaram confusos com a frase “the dog is annoyed / annoying”, por ambas as possibilidades estarem corretas. Mandy não soube como explicar tal diferença e um dos alunos traduziu as frases, o que possibilitou o entendimento de todos.

Na sessão de visionamento, Mandy explicou que o propósito da atividade em que os alunos tinham que escrever respostas aos supostos leitores de uma revista era chamar a atenção deles para os adjetivos que seriam estudados. A intenção era trabalhar com uma atividade de *noticing*, visto que a estrutura-alvo estava presente nos textos e, em seguida, ela perguntou a diferença entre os adjetivos terminados em “ed” e “ing”. Os alunos conseguiram perceber as formas, mas ficaram restritos a elaboração da regra que “ed” era pessoas e “ing” para objetos.

Ao ser indagada sobre sua explicação dos adjetivos, Mandy salientou: “*I don’t know if I’m guiding too much or... I have the feeling that I am making the rules, not them. And I think they should do it. But I don’t know how to do it better, but I am still trying*” (visionamento 5).

Quando Mandy assistiu sua explicação, sobretudo na parte em que os alunos tiveram dúvidas, ela percebeu que havia sido limitada, porém não sabia explicar de outra maneira. A participante não conhecia a regra de agente e receptor da ação, mas disse que iria preparar outra explanação sobre o assunto para a aula seguinte.

3.2.3.3.4 O dizer e o fazer de Mandy no projeto de extensão universitária

Foi possível verificar que a fala de Mandy está em consonância com sua prática pedagógica. Em sua definição de gramática e em sua consideração sobre a importância do foco na forma, Mandy ressalta a questão do uso:

I think grammar is to use the language in an appropriate way. Like the context you are, you have to use a language to talk to your boss, the other to talk to your mother, the other to talk to your friend. To know how to use it in a proper way is grammar. (definição de gramática, Mandy, entrevista A)

Yes, it is very important. Because as I said, grammar you need to know how you're going to talk to each person, to talk with important people you need to speak the standard language, so you need to know the rules to talk. Or to write, to speak. (Importância do foco na forma, Mandy, entrevista A)

No entanto, em sua prática, a dimensão defendida por Larsen-Freeman (2003), ou seja, a pragmática não esteve presente. Mandy procurou trabalhar de maneira indutiva para que os alunos percebessem a ocorrência das estruturas e conseguissem descobrir as regras de funcionamento das mesmas. Em resposta ao questionário aplicado, Mandy afirmou que trabalhava com forma e sentido em suas aulas, tendo certa dificuldade de abordar o uso:

I think I work with *form* and *meaning*. *Use* is too hard to work with, because I don't know either the differences in choosing specific structures instead of others. In my opinion it also depends of the culture's knowledge of the language speaker. I have also difficulty in finding materials which can help me prepare my classes. (Mandy, pergunta 4 do questionário)

Assim, podemos observar que, embora Mandy reconheça o valor do uso pragmático, ela apresenta dificuldades em abordar essa dimensão em suas aulas. Vale ressaltar que a resposta de Mandy está em consonância com as considerações feitas por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), de que o uso é menos previsto em materiais didáticos e representa maior desafio aos professores de LE.

No quadro a seguir, resumimos as principais características referentes ao ensino-aprendizagem de gramática proposto por Mandy no projeto de extensão universitária:

Quadro 48. A prática de Mandy no projeto de extensão

Observamos que Mandy buscou ensinar gramática como habilidade em todas as aulas cujo foco incidiu na gramática no projeto de extensão. No próximo subitem, discutiremos os dados obtidos com a mesma participante em outro contexto: escola de idiomas.

3.2.3.4 Mandy: Escola de idiomas

Nesta seção, apresentamos a cognição relatada de Mandy sobre ensinar de gramática na escola de idiomas e refletimos acerca de sua prática. É importante ressaltar que Darren e Justin também atuavam nessa escola. Portanto, tecemos algumas considerações sobre o ensino de gramática no método áudio-lingual no item 3.2.2. No quadro a seguir, resumimos as principais características sobre o contexto B:

Quadro 49. Contexto B - Escola de idiomas (Mandy)

MANDY: CONTEXTO B – ESCOLA DE IDIOMAS	
Curso	Básico (o curso é dividido em: Básico, Intermediário, Avançado e Especialização, sendo cada estágio composto de 3 níveis)
Nível	Básico 3
Número de alunos em sala	15
Idade dos alunos	12 – 15 anos
Perfil dos alunos	Alunos de classe média (a maioria frequentava escolas regulares privadas)
Material	Por tratar-se de uma franquia, o material é próprio.
Abordagem / Metodologia	Áudio-lingual

Conteúdo programático	O conteúdo é planejado pela franquia. O professor deve seguir a programação, a metodologia e o livro.
Ensino de gramática	Indutivo (de acordo com o método áudio-lingual)

Durante a entrevista A, Mandy comparou como ensinava gramática no projeto de extensão e na escola de idiomas: *Here (escola de idiomas) we present the rules in an explicit way. And there (projeto de extensão) we try **them** to notice the rules. We try them to explain the rules, and then we say what they are* (palavras em negrito foram enfatizadas pela participante). Quando perguntamos em qual dos contextos ela se sentia mais confortável, Mandy escolheu o projeto, justificando: *I think there... it's more... I don't know. They **are** more excited. There the grammar is not boring, because they **discover** the rules. But here...grammar, they say "ohhh". There they try to know how language works. It's not grammar.* (Mandy, entrevista A, palavras em negrito foram enfatizadas pela participante).

Percebemos que Mandy acreditava no ensino indutivo de gramática, uma vez que ela aponta os benefícios dessa abordagem, como os alunos sendo capazes de descobrir as regras e tornando-se mais envolvidos com a aprendizagem. Embora na metodologia áudio-lingual não exista a previsão do *noticing*, Mandy procura, de certa forma, estimular o *noticing* das estruturas: *I try to make visually clear, I try to use different colors, like past in one color, present and future in different colors... as I have to **explicit**, I try to make it in an organized way.* (Mandy, entrevista B). Com base no depoimento de Mandy, percebemos que ela procura promover oportunidades de *noticing* usando cores diferentes para cada tipo de estrutura. No entanto, em virtude da metodologia adotada na escola, a participante sistematiza as regras para os alunos, não promovendo oportunidades de estruturação feita pelo aprendiz, conforme sugerido por Batstone (1994)

É importante salientar que DeKeyser (1998) apresenta as seguintes distinções entre ensino explícito e implícito: o primeiro é consciente e o segundo é inconsciente. Assim, quando Mandy menciona ter que ensinar explicitamente, sua intenção é que os alunos estejam conscientemente pensando sobre os aspectos linguísticos, não apenas sendo expostos à língua, adquirindo-a implicitamente. O autor esclarece que no método áudio-lingual o ensino das formas é indutivo, sendo proposto, principalmente, por meio de *drills*, que visam a levar os alunos a induzir como determinada regra funciona.

Gramática foi ensinada de maneira tradicional		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
---	--	---	---	---	---	---	---	---

Nos próximos subitens, focaremos na aula 1 na qual houve uma proposta de prática comunicativa significativa. Julgamos importante refletir sobre essa aula, visto que prática significativa esteve presente apenas nesse momento. Apresentaremos as aulas 2 e 3 cuja abordagem gramatical foi estrutural. Essas aulas representam uma amostra significativa de como a gramática foi trabalhada estruturalmente nas aulas de Mandy.

3.2.3.4.1 Excerto da aula 1 – prática comunicativa significativa

Nessa aula, Mandy trabalhou com compreensão de leitura, revisão de alguns pontos gramaticais e sugeriu uma atividade de prática que pode ser considerada comunicativa e significativa para os alunos. Ao revisar o tema gramatical da lição, futuro com o “*will*”, Mandy tentou conduzir sua explicação indutivamente. Ela escreveu duas frases na lousa, uma com o uso do “*will*” e outra com o “*be going to*” e indagou os alunos sobre a diferença entre elas. Embora Mandy tenha procurado levar os alunos a formular a regra, foi ela que sistematizou por eles, além de conduzir parte dessa discussão em língua materna.

Foi possível notar que Mandy estava constantemente buscando o ensino indutivo da forma. No entanto, principalmente devido à metodologia adotada pela escola, Mandy iniciava de maneira indutiva, mas sistematizava para os alunos, apresentando explicitamente as regras gramaticais.

Após a revisão da estrutura gramatical, Mandy sugeriu uma atividade na qual os alunos deveriam planejar suas próximas férias. Eles teriam que levar em consideração as seguintes perguntas:

Where will you go? What will you do? Who will go with you? How much will you spend?

Em grupos, os alunos discutiram essas questões e planejaram as férias. Em seguida, eles escreveram um parágrafo descrevendo os planos e apresentaram para o restante da sala. Os alunos se envolveram com a atividade, demonstrando interesse em realizá-la. Foi possível notar que a forma e a comunicação estiveram integradas nessa atividade. Apesar das escolhas

linguísticas terem sido de certa forma limitadas pela atividade, os alunos puderam escolher o conteúdo que queriam apresentar, havendo a *estruturação feita pelo aluno*, seguindo a denominação proposta por Batstone, 1994.

Durante a primeira sessão de visionamento, antes de assistir sua explicação da estrutura gramatical, perguntamos a Mandy se ela se lembrava como tinha conduzido essa parte da aula. A participante disse:

Pesquisadora: Before watching part of your class, I want to ask you something. Do you remember how you taught grammar in this class?

Mandy: I don't know. It was structural. I put the sentence on the board, and asked about interrogative and negative. (I asked her why she thought it was structural. She said: I focused on the form. It's not the meaning... I don't know. Or when they asked about the meaning, I explained. But, it was not my intention to talk about it, because the book didn't ask me to talk and I don't know if they would understand, so I prefer not to talk. That's why I used Portuguese, I think, to explain it better. But my intention was not to use Portuguese. (Mandy, visionamento 1)

Após assistir trechos de sua aula, Mandy justificou o uso de português. Segundo a participante, ela queria certificar-se de que os alunos tinham entendido sua explicação. Para ela, alguns alunos com dificuldades de aprendizagem pareciam não estar acompanhando o que estava sendo dito, por isso ela achou válido usar a língua materna.

Quando perguntamos sobre a atividade de planejamento das férias, Mandy explicou que a mesma estava sugerida no livro do professor e justificou sua decisão em propor tal atividade:

It was suggested in the book. And I decided to do it because, now, they have texts in their tests and they need to understand... I was trying to practice will and trying to write a paragraph, not just sentences that they are used to. I was trying to do something like a text. (Mandy, visionamento 1)

Norteados por sua resposta, percebemos que Mandy não havia sugerido a atividade como uma oportunidade de prática comunicativa significativa. Sua intenção era preparar os alunos para trabalhar com textos, conforme era exigido nas avaliações.

3.2.3.4.2 Excerto da aula 2 – gramática trabalhada de maneira estrutural

Um dos tópicos gramaticais trabalhados nessa aula foi o modal “*should*”. Mandy ensinou essa estrutura da mesma maneira que os outros professores dessa instituição, conforme notamos nas observações de aulas de Darren e Justin. Seguindo a metodologia e o

livro do professor, Mandy iniciou o vídeo com o diálogo da lição e fez perguntas sobre ele. A frase em destaque era: “*You should do your homework*”. De modo a guiar os alunos, Mandy fez as seguintes questões: *In the mother’s opinion, it is a good idea to do the homework? So, when, in your opinion, it is a good idea, you say: you should do the homework. Or, it is a good idea to do your homework. Ok? Should? It is a good idea.*

Foi possível perceber que Mandy não usou metalinguagem e procurou guiar os alunos para entenderem o sentido de “*should*”. Ela seguiu a metodologia adotada pela escola cujo lema é ensinar gramática indutivamente, ou seja, por analogia entre forma e sentido, sem alusão explícita às regras. De acordo com essa metodologia, não há necessidade do foco explícito na forma. É importante que os alunos adquiram os padrões da língua por meio da repetição e da prática estrutural. Mandy solicitou que os alunos repetissem a frase em questão e depois fez perguntas simples com a estrutura “*should*” para que eles praticassem.

Ao assistir sua abordagem de *should*, Mandy comentou:

Mandy: I think that now, I started with what they knew again “it’s a good idea, should”. I think I corrected one of the students, because she didn’t have what to compare.

Pesquisadora: What do you think you focused on this explanation? In the other (explanation of will), you said it was more the form. And now?

Mandy: Now, it’s think the meaning. I’m going to focus on form in the grammar part. In the explanation, I think they need to understand what is “should”. Why do we need to use should? What am I saying when I use should? And then, try to use it correctly. But they are really going to see how it works in the grammar. (Mandy, visionamento 2)

Percebemos que a proposta de Mandy era iniciar a explicação com algo que os alunos já sabiam, por isso associou *should* a *it’s a good idea*. A participante afirma que o foco da explicação foi o sentido de *should*. Durante a fase da explicação, o importante para os alunos é compreender o significado da estrutura. O trabalho explícito com a forma será feito na parte destinada à gramática, seguindo as etapas da metodologia áudio-lingual.

Na sequência, indagamos a participante sobre a dimensão do uso:

Pesquisadora: And do you think there is anything that could be taught or talked about use?

Mandy: I don’t know. I think I also have to study about it. But I think it could be done... thinking about the situation. (Mandy, visionamento 2)

Mandy menciona que precisa estudar mais sobre essa dimensão. Percebemos que ela não parecia confortável para comentar sobre esse tópico. Continuamos a conversa em português com o intuito de verificar se Mandy ficaria mais à vontade para falar sobre o tema.

Pesquisadora: Você para e pensa no uso pragmático?

Mandy: Acho que pouco eu paro para pensar e, assim, só se a gente ler alguma coisa, se alguém contar alguma historia ou se você vivenciar é que você vai saber, porque é outra cultura. Você só vai saber que não usa quando você vivenciar aquilo.

Pesquisadora: E você acha que para essa turma que estou observando, é importante trabalhar o uso?

Mandy: Eu acho que sim. Principalmente esse negócio de uso, a gente vai falar “quando você estiver numa situação assim, você vai falar assim ou aquilo”. Então, se eles souberem as duas coisas que eles vão usar, fica mais fácil. (Mandy, visionamento 2)

Notamos que houve barreira da língua nesse momento da sessão de visionamento. Mandy parecia não ter pensado sobre o uso da estrutura que ensinou e se era preciso considerar essa dimensão. Porém, ela julgava importante abordar esse assunto com os alunos, mas ela ainda parece associar uso pragmático ao saber usar determinada estrutura. Larsen-Freeman (2003) pondera que o uso pode representar maior desafio para professores de LI.

3.2.3.4.3 Excerto da aula 3 – gramática foi trabalhada de maneira estrutural

Nessa aula, Mandy explicou a conjugação do verbo “*to be*” no passado, ou seja “*was/were*”, conforme observamos na transcrição a seguir:

Mandy: Look guys! To talk about the past... Remember? Was Student 2 in class last week?

Student 1: No, Student 2 was not in class next week.

Mandy: Last week.

Student 1: No, Student 2 was not in class last week.

Mandy: Ok. Remember: was not, is??

Student 1: Won't.

Student 3 and 4: Wasn't.

Mandy: Wasn't. Ok! So will not...

Students: won't.

Mandy: was not...

Students: wasn't.

Mandy: Remember? To talk about the past using the verb to be, is, was. Remember? Was Student 1 absent last class, Student 5?

Student 5: Yes, she...

Mandy: She?

Student 5: Esqueci...

Mandy: Pay attention to the question: Was she absent?
 Student 5: Yes, she was absent.
 Mandy: Very good! Now, what about Student 2? Student 5, ask Student 6 if Student 2 was in class last week.
 Student 5: Was Student 2 in class last class?
 Student 6: No. Student 2 wasn't here last class.
 Mandy: So, was she absent?
 Student 4: Yes, she was absent.
 Mandy: Good. So, let's see, guys? We say "She was. He was. It was". (enfazizando "was") Ok? And you? You was? No! You were. Ok? You were. We were. They were. And I?
 Student 5: I were.
 Mandy: I was. Ok? So, were you in this school last Tuesday, Student 7?
 Student 7: Repeat, please.
 Mandy: Were you in this school last Tuesday, Student 7?
 Student 7: Yes, I wir (não conseguia pronunciar)...
 Mandy: I was.
 Student 7: Yes. I was in this school last Tuesday.
 Mandy: Ok. What about you guys? Were you in this school last week, Student 8?
 Student 8: Yes, we were in this school last week.
 Mandy: Very good! Now, Student 10, ask Student 3 and 9 if they were absent last week.
 Student 10: Are... were...
 Mandy: Were.
 Student 10: Were we...
 Mandy: Você está falando com elas duas. Como você faz para falar com elas?
 One of the students: You.
 Mandy: Were you. You a gente usa para falar com uma pessoa ou com várias, não é?
 Student 10: Were you absent last week?
 Students 3 and 9: No, we are.
 Mandy: we are, present. We?
 Student 3: We were not absent last class.
 (Mandy, transcrição da aula 3)

Conforme podemos observar na transcrição da aula, Mandy focou explicitamente na regra de formação do passado com "was e were". Ela enfatizou o uso correto da forma e sua explicação abordou principalmente uma construção: *Was she/he in class last week? Were you absent last class?*. Notamos que esse procedimento está em consonância com os princípios do áudio-lingual, uma vez que, nesse método, a prática sistemática de padrões linguísticos é estimulada. Foi possível perceber que Mandy procurava corrigir os "erros" dos alunos para que eles usassem a forma correta que estavam aprendendo.

Contudo, notamos traços da formação da participante em teorias de ensino de gramática como habilidade, uma vez que ela usou exemplos relacionados à realidade dos

alunos. Reconhecemos que se trata de uma prática controlada e até repetitiva, mas houve algum elemento de escolha em relação à situação real do aprendiz.

Após assistir o trecho da aula em que trabalhou com a explicação do passado do verbo *to be*, Mandy ficou em silêncio por alguns minutos. Depois, percebendo que havia feito as mesmas perguntas várias vezes, ela comentou:

Mandy: The vocabulary I had to talk about the past and the verb to be was just “present” and “absent” or “at school” (...) so it was almost always the same question about different people, but using “absent” or “in class”. But I couldn’t think about different questions to practice.

Pesquisadora: And what do you think you focused on your explanation? Do you think you focused on the structure or did you want them to know what the structure mean?

Mandy: No. I explained that it’s the verb to be in the past. But some of them still confuse what is verb to be. But I think I focused on how to use was and were. How to ask questions and answer... sentences in the negative and affirmative. I think when I explained “were”, I tried to make them think. I said “he, she, it: was”. “You, we, they...” so, they would say “were”.
(Mandy, visionamento 2)

Percebemos que Mandy não parecia satisfeita com sua prática nesse momento específico. Contudo, ela não conseguia vislumbrar outras maneiras de explicar a estrutura em foco uma vez que o vocabulário dos alunos era limitado. Julgamos que esse pode ter sido desafio para Mandy, mas inferimos que o método também pode ter sido limitador. Mandy seguiu as instruções do livro do professor e cumpriu os passos sugeridos na metodologia da escola. Embora ela acredite em ensino indutivo de gramática, sua prática foi pautada no áudio-lingual. Assim, seu fazer difere de sua cognição relatada.

Durante a aula 7, observamos que Mandy tentou envolver os alunos na discussão sobre gramática, apesar de não ter sugerido atividades de *noticing* e prática comunicativa significativa. Tratava-se da aula anterior à prova de meio de semestre. Por isso, Mandy planejou uma aula de revisão de tópicos gramaticais. Ela iniciou comentando que já havia explicado sobre tempos verbais e, naquele momento, quem faria isso seriam os alunos.

Dessa forma, os alunos lhe disseram como eram formados e qual o sentido de alguns tempos verbais, a saber: presente simples, presente contínuo, passado simples e futuro. A aula foi conduzida em português e em inglês, com os alunos também alternando entre ambas as línguas. Podemos afirmar que a aula foi estrutural, já que o foco foi exclusivo em formas. No entanto, o procedimento adotado foi diferente das outras aulas que eram centradas no professor. Nessa aula, os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o que já tinham estudado. Após assistir esse trecho da aula, Mandy comentou que essa era a sua intenção,

fazer com que os alunos participassem mais: *I wanted to get from them. For them to be kind of more confident. "Oh, I am talking. I know". Because if I had explained everything again, it would be the same.*

3.2.3.4.4 O dizer e o fazer de Mandy na escola de idiomas

Notamos que Mandy conhece as teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, mas não conseguiu conduzir suas aulas de modo a desenvolver essa habilidade nos alunos. Ela demonstra-se interessada em envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas sua prática é, de certa forma, limitada pelo contexto de ensino.

Mandy acredita na maneira como a gramática é trabalhada no projeto de extensão universitária, uma vez que está em consonância com sua visão do que é gramática. Ressaltamos que, no projeto de extensão universitária, Mandy procurou desenvolver atividades que estivessem de acordo com a proposta de ensino de gramática como habilidade. A participante considera esse contexto de ensino-aprendizagem como ideal devido às possibilidades de trabalhar com a gramática:

Because a lot of things, a lot of people think grammar is difficult, grammar is boring and the way we teach at the project they don't think this way, they don't think they are learning grammar. Grammar is not the word for them, oh, now let's see grammar. So for them it's...they like it. They start thinking about the language by themselves, I don't need to say everything all the time. (Mandy, Entrevista B)

Todavia, observamos que, na escola de idiomas, Mandy não consegue levar os alunos a refletir sobre a língua. Os principais fatores que podem ser associados a sua prática são a influência de aprendizagem e de experiência docente no método áudio-lingual, além da inflexibilidade dessa metodologia:

I usually teach English the way I learned it, that's why I think it's too difficult for me to teach at the project. The methodology and the schedule of the language school are important in this scenario. Finally, I mention the time I have to prepare classes, because it takes me almost one entire day, or more, to think about a class concerning meaning, use and form. (Mandy, pergunta 7 do questionário)

Com base na resposta de Mandy, notamos que uma das dificuldades dessa participante em planejar aulas envolvendo as três dimensões da gramática estava relacionada ao tempo.

Segundo ela, era preciso um dia todo para preparar aulas com esse foco. De acordo com Augusto-Navarro (2007), há poucos materiais didáticos embasados na teoria de ensino de gramática como habilidade. Assim, para um professor com pouca experiência nessa teoria, a questão do tempo pode representar um desafio para implementá-las.

A seguir, apresentamos as principais características da prática de Mandy na escola de idiomas:

Quadro 51. A prática de Mandy na escola de idiomas

- Ensina gramática de maneira estrutural, seguindo a metodologia da escola de idiomas;
- Procura envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, apesar das aulas serem estruturais e centradas no professor;
- Não age conforme suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de gramática, mostrando-se mais satisfeita com sua prática no projeto de extensão universitária.
- Demonstra preocupação com relação ao tempo tanto para desenvolvimento quanto para preparo das aulas.

Ponderamos que apesar de Mandy ter ensinado gramática estruturalmente na escola de idiomas, foi possível perceber traços de sua formação docente em sua prática. A participante busca envolver os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem nos dois contextos em que atua. Embora ela acredite na maneira como a gramática é ensinada no projeto de extensão, a inflexibilidade do método áudio-lingual apresenta-se como limitadora para o desenvolvimento da gramática como habilidade. Ainda assim, a participante conseguiu promover alguns momentos de reflexão e liberdade de escolha feitos pelo aprendiz.

No próximo subitem, apresentamos as considerações acerca do dizer e fazer de Stacey na escola de idiomas.

3.2.3.5 Stacey: Escola de idiomas

Stacey buscou o desenvolvimento do ensino de gramática como habilidade em todas as aulas na escola de idiomas. No quadro a seguir, apresentamos uma breve descrição desse contexto.

Quadro 52. Contexto A - Escola de idiomas (Stacey)

STACEY: CONTEXTO A – ESCOLA DE IDIOMAS	
Curso	Iniciante
Nível	1
Número de alunos em sala	5
Idade dos alunos	20 – 60 anos
Perfil dos alunos	Alunos de classe média
Material	A escola adotava o material “New English File” da editora Oxford.
Abordagem / Metodologia	Comunicativa
Conteúdo programático	O conteúdo era planejado pelo coordenador da escola. Stacey deveria seguir o livro didático, mas tinha flexibilidade para planejar as aulas e adaptar a programação.
Ensino de gramática	Indutivo

Antes de voltarmos nossa atenção aos excertos das aulas de Stacey nas quais houve o ensino de gramática como habilidade, julgamos pertinente apresentar a fala dessa participante sobre a maneira e os motivos que a levaram a ensinar gramática. Ela ressalta que ao ensinar gramática, espera que seja significativo para os alunos, segundo a descrição a seguir:

When I have to teach any grammar aspect I always try to consider how meaningful it can be to my students. I try to give examples related to their own lives, or to a situation common to everybody lives. I also try to make them notice the structure (but I, sometimes, try to do it making them compare sentences, and I don't know if it is appropriate). After noticing the form I provide more examples or ask them to give me some examples. If there aren't interesting activities in the book I use, I think about some other activities to make them put it into practice, these activities can be either speaking or written, but I always try to make them read what they've written, and if there are some problems I try not to correct their mistakes, but to make them do it instead by pointing the mistakes out. I intend not to isolate form from meaning. However, sometimes, I consider meaning the “application” of form. (Stacey, pergunta 1 do questionário)

De acordo com Stacey, ela geralmente procura criar oportunidades para que os alunos “notem” as estruturas da língua, seguindo a terminologia de Schmidt (1990) e Batstone (1994). Conforme será detalhado na descrição de suas aulas, foi possível verificar que, das 8 aulas observadas no contexto A, ela trabalhou com atividades de *noticing* em três delas. Outro aspecto relevante da resposta de Stacey é a preocupação em abordar a forma e o sentido,

visando a auxiliar os alunos a perceberem a importância do significado. Pautando-nos em sua resposta, inferimos que ela focava no sentido primeiramente e depois na forma, o que foi verificado em sua prática durante as observações.

I always try to say to my students that sometimes what is grammatically correct lacks meaning, and it's hard to make them realize it. Grammar has to do with language and recognizing one is a subject who has wills, beliefs, and through language, as well as through grammar it is possible to be part of a society. That's why I always try to make my students think about meaningful things for them. Make them express who they are when practicing language and not role play. They have to be able to be themselves when speaking another language, and that's what I try to make them do, when it is possible. Unfortunately, when we teach we deal with many other things such as setting, material, students' beliefs, interests and needs, and of course, our own beliefs and interests, and sometimes all of them do not "get along well", and our plan, as teacher, fails. (Stacey, pergunta 8 do questionário)

Stacey demonstra certificar-se de que os alunos não estejam apenas usando a língua para a comunicação, mas que também estejam envolvidos com o tema da comunicação. Ela reconhece a influência de alguns fatores como material didático, crenças e interesses, mas não se aprofundou em explicar como eles poderiam influenciar sua prática.

Conforme podemos verificar no quadro a seguir, tanto *noticing* quanto prática comunicativa significativa foram usadas nas 8 aulas observadas. Houve o ensino de gramática como habilidade em todas as aulas.

Quadro 53. Gramática no contexto A (Stacey)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>		✓		✓		✓		
Prática comunicativa significativa	✓		✓		✓		✓	✓
Gramática não foi trabalhada								
Gramática foi ensinada de maneira tradicional								

Com o intuito de ilustrar e discutir como Stacey trabalhou com gramática, selecionamos três aulas que representam uma amostra significativa de sua abordagem de

ensino, ilustrando a proposta de *noticing* e prática significativa. Apresentaremos excertos das aulas 2, 4 e 5. Após a discussão sobre as aulas, focaremos nas reflexões da participante durante as sessões de visionamento.

3.2.3.5.1 Excerto da aula 2 – *noticing*

Nessa aula, Stacey trabalhou com uma unidade do livro didático que enfatizava o uso de pronomes demonstrativos e objetos da sala de aula. No primeiro exercício, os alunos tinham que relacionar algumas figuras à palavra correta, como podemos observar na transcrição desse trecho da aula:

Stacey: What can we find in this room?
 Students: DVD, sound system, desk, table, books, clock, dictionary.
 Student 1: How do we say “lixo”?
 Stacey: Trash can.
 Student 1: Trash can.
Um aluno chega na sala
 Stacey: Hi, Student 3. Are you ok?
 Student 3: Yes. Hi!
 Stacey: We are describing the objects we have in the classroom.
 Student 3: Ok.
 Stacey: Can you tell me some objects we have here?
 Student 3: TV, DVD, table, fan
 Student 2: pencil, eraser, bag
 Stacey: Now, please, open your book to page 10. Now, I would like you to check here: activity A. Can you see these things in your classroom? There are 11 objects here. I would like to tick the objects we have and cross the ones we don't have here.
Após alguns minutos
 Stacey: Ok? Finished?
 (Stacey, transcrição da aula 2)

Em seguida, a professora indagou quais palavras eram mais difíceis para eles. Com base nas respostas dos alunos, Stacey mencionou que havia uma pergunta em inglês que eles poderiam usar e perguntou se conheciam:

Stacey: So, there is a question to ask about this. What is the question?
 Student 2: What this is?
 Student 3: pergunta ao contrário: What is this?
 Stacey: Ok. But for the matches... do we have only one here?
 Students: No.
 Stacey: So, it's not the same question. The question must be...what...
 Student 3: What are these?

Stacey: Yes! Guys, just pay attention to the pronunciation. This: “s” sound. These: “z” sound. But now, let’s suppose you want to ask about that picture. (*A professora caminha para perto dos alunos e longe do quadro*). Vocês acham que é a mesma pergunta? Ou podemos fazer outra pergunta?

Student 2: O que é aquilo?

Stacey: E aí? Como fica essa pergunta?

Student 2: What’s there?

Stacey: What’s that?

Student 2: that.

Stacey: Now, I’m pointing to two pictures. What is the question?

(Alunos não sabem responder)

Stacey: Ok, you don’t know how to say this in English (apontando para uma caneta de lousa). So, you ask: What is this? Now, you don’t know how to say that (apontando para a câmera), so you say: What is that? Now, we have two markers here near me, so the question is...

Student 1: What are these?

Stacey: Yes. And the pictures? What are?

Student 2: Those.

(Stacey, transcrição da aula 2)

A maneira como Stacey apresentou os pronomes demonstrativos e as perguntas “what is this/that?” teve o propósito de ajudar os alunos a explicar a estrutura. Essa prática não poderia ser considerada como *noticing as skill*, uma vez que os alunos não precisaram refletir sobre a língua para completar a atividade. No entanto, ao responder as perguntas da professora, os alunos conseguiram descobrir quais eram os pronomes em questão e como eram utilizados. É preciso lembrar que a turma é iniciante e apresenta pouco conhecimento da língua inglesa. Logo, essa atividade poderia ser caracterizada como feita pelo aluno, seguindo a terminologia adotada por Batstone (1994). Nessa proposta, o aprendiz tem oportunidade de fazer escolhas linguísticas. Lembramos que nas práticas de *noticing* feitas para o aluno, é o professor quem apresenta informações explícitas sobre determinada estrutura, ou seja, não é o aprendiz que formula hipóteses sobre a língua. Já no *noticing* como habilidade, há a reflexão do aprendiz sobre o funcionamento linguístico. Ele é guiado pelo professor para o entendimento das regras.

No final da aula, Stacey entregou aos alunos uma folha com as perguntas trabalhadas (*what is this / what is that?*) e algumas figuras. Eles deveriam responder usando os pronomes estudados e os objetos presentes nas imagens. Essa atividade não poderia ser considerada significativa, pois os alunos apenas precisaram completar as respostas com os pronomes demonstrativos e os nomes dos objetos.

Conforme apresentado no capítulo de Metodologia, as sessões de visionamento geralmente ocorriam em até uma semana após a observação das aulas, dependendo da disponibilidade do participante para o agendamento dessas sessões. A pesquisadora iniciava

pedindo que comentassem sobre as aulas observadas e eles mencionavam diversos fatores envolvendo as aulas, os alunos e a instituição de ensino. Em seguida, os participantes assistiam trechos das aulas selecionados pela pesquisadora e refletiam sobre suas ações no momento em foco. É importante esclarecer que, devido ao tema desta investigação, os trechos discutidos eram sobre ensino-aprendizagem de gramática. No entanto, outros assuntos também foram abordados, mas não serão apresentados nesta análise.

Após assistir os trecho da aula em que trabalha com a pergunta “what is this?”, Stacey comenta: *I think they already knew the question. That’s why I asked them* (visionamento 1). Percebemos que Stacey recorreu ao conhecimento prévio dos alunos para trabalhar com os pronomes demonstrativos.

Ao ser indagada sobre sua opinião acerca da última atividade proposta na aula 2, Stacey disse não ter ficado satisfeita com o resultado da atividade, mas não mencionou essa possível falta de prática significativa, conforme podemos observar na resposta abaixo:

I think it didn’t work so much. I don’t know. Sometimes, I am too worried about making them practice and write, because that is the way I learned. I have to write, I have to read. And I don’t know, practicing with some other things, not in the written form, I think it wasn’t so necessary. But I am too focused on that, I am trying to rethink about other ways to practice than writing. (Stacey, visionamento 1)

Batstone e Ellis (2009) distinguem dois tipos de atividades com foco na gramática: aquelas nas quais a gramática é o objeto de estudo, ou seja, é preciso aprender sobre a estrutura da língua; e atividades em que a gramática é um meio para que seja possível envolver o aluno na comunicação. Para os autores, ambas as práticas são necessárias e a mais controlada pode guiar a participação do aluno na prática comunicativa. Assim, julgamos que a atividade proposta por Stacey estava voltada para o propósito de saber sobre a gramática.

Na resposta acima, Stacey associa prática à escrita, ou seja, ela procura promover oportunidades de prática por meio de atividades de escrita. Ela ressalta uma característica pessoal (*this is the way I learned*), de modo que sua experiência de aprendizagem pode ter influenciado sua prática. Borg (2003b) e Svalberg (2007) apontam que a experiência de aprendizagem do professor pode exercer influência considerável em sua prática docente.

3.2.3.5.2 Excerto da aula 4: noticing

O objetivo nessa aula era trabalhar com as regras para a terceira pessoa do singular no Presente Simples e o uso dos auxiliares “do / does”. Stacey pediu aos alunos que falassem

sobre pessoas, coisas e objetos que eram considerados tipicamente brasileiros. Após discutirem esse assunto, ela fez a mesma proposta acerca de outra nacionalidade e pediu que os alunos escolhessem as figuras (constantes no livro didático) que representavam coisas e pessoas de origem inglesa. Os alunos selecionaram: *pizza, cappuccino, soda*, etc. Após essa conversa inicial, Stacey pediu que os alunos fizessem a leitura de textos curtos escritos por estrangeiros que moraram na Inglaterra e estavam comentando sobre as pessoas e o país em questão. Vale ressaltar que as figuras e os textos estavam presentes no livro didático. Após a leitura, Stacey escreveu as seguintes frases (tiradas dos textos) na lousa:

Cars stop in Britain when you stand on the zebra crossing
Cars don't stop for you in Madrid.

Ela perguntou aos alunos qual das frases era negativa e pediu que encontrassem mais exemplos nos textos. Feito isso, a professora indagou acerca da diferença entre *don't* e *doesn't*. Algumas das respostas dos alunos foram: *it's plural, because one is for people*. Não tendo obtido a resposta esperada, Stacey continuou fazendo perguntas quando um aluno disse: *doesn't is for third person singular*.

Após concluírem sobre o uso de *don't* e *doesn't*, Stacey pediu que os alunos lessem novamente o texto número 4, observando os verbos grifados (*puts, cooks, makes*) e perguntou por que havia um “s” ao final dos verbos. Um aluno disse que era porque estavam falando sobre uma mulher e a professora respondeu que o “s” era usado em verbos referentes a “he” e a “she”. Ao perceber que os alunos ainda não haviam descoberto a regra, ela pediu que eles comparassem o texto 4 com os demais (nos quais não havia o uso da terceira pessoa no singular). Ao final, ela perguntou: *what can you understand about this? When do we use “s” and when we don't?* Os alunos conseguiram perceber quando essa regra era utilizada.

Conforme é possível observar, por meio de sua explicação, Stacey procurou nortear os alunos para a compreensão da estrutura. Ela começou pelo tema do texto, pedindo aos alunos que pensassem sobre seu próprio país e, em seguida, sobre a Inglaterra. Partindo do texto, ela os levou a refletirem sobre o uso do “s” no Presente Simples e a forma negativa. Ao perceberem as estruturas no texto e ao responderem as perguntas da professora, os alunos conseguiram pensar sobre a forma, inferindo sobre o funcionamento da mesma.

Seguindo a proposta de Batstone e Ellis (2009) a atividade desenvolvida por Stacey poderia ser caracterizada como atividade para estar ciente das regras gramaticais (*consciousness-raising tasks*), pois os alunos estão descobrindo essas regras. Os autores,

pautados em Ellis (1991, p. 239) expõem que essas são atividades pedagógicas nas quais os aprendizes lidam com dados da língua-alvo, tendo que manipulá-los de certa forma, com o objetivo de compreender explicitamente determinada regularidade na amostra, ou seja, o aprendiz é guiado a uma conclusão explícita sobre o funcionamento da estrutura linguística. Para os autores, essa prática favorece a compreensão dos aprendizes sobre a língua, isto é, não se trata apenas de perceber as estruturas, mas entendê-las por meio da descoberta das regras, o que favorece o processo de aprendizagem.

Na sessão de visionamento 3, após ouvir o trecho de sua aula referente à explicação do tópico gramatical, Stacey comentou:

I think my intention was to make them realize the use of don't and doesn't in the negative, since there was a text, so they could base themselves on the text (...) it was the first unit related to third person singular, I think, affirmative and negative sentences, so I had to focus on that and I tried to elicit from them. (Stacey, visionamento 3)

É possível observar que Stacey está preocupada em guiar os alunos para a “descoberta” das regras. Ela usa a palavra “elicit”, ou seja, por meio de perguntas, ela procura auxiliar os alunos a notarem as estruturas-alvo. Batstone e Ellis (2009), ao descreverem a sequência instrucional proposta por Ellis e Gaies (1999), afirmam que, na abordagem indutiva que visa à ciência (*consciousness-raising*) das regras, há um processamento de informações mais intenso e significativo do que no modelo dedutivo tradicional.

Destacamos que Stacey utilizou um texto como porta de entrada para promover o *noticing* da forma, o que está de acordo com a proposta de Batstone (1994).

3.2.3.5.3 Excerto aula 5: prática comunicativa significativa

Nessa aula, Stacey perguntou aos alunos se eles lembravam das palavras que haviam associado com os ingleses e anotou na lousa as palavras citadas por eles. Feito isso, ela pediu que eles montassem frases usando tais palavras, conforme observamos na transcrição a seguir:

Stacey: Ok, guys. So, last class, we were talking about things that are typically British. Can you remember things that are typically British? What do you remember?
 Student 1: cappuccino.
 Student 2: bear
 Stacey: How do you say this word?
 Student 1: beer

Stacey: Yes! Beer. What else?
 Student 3: Reading newspaper.
 Student 4: not smoke.
 Student 2: Cars stop quando vc vai atravessar.
 Student 1: zebra crossing.
 Stacey: Ok. Anything else?
 Student 1: coffee.
 Stacey: Now, guys, I want you to organize it in sentences. O que a gente pode falar de cappuccino se a gente pensa em... British people... (escreve na lousa). Como a gente pode completar essa frase falando do cappuccino?
 Student 2: drink.
 Student 3: like.
 (Stacey escreve na lousa: British people drink / like cappuccino)
 Stacey: Ok. What else? What can we talk about beer?
 Students together: Men... women....drink
 Stacey: a lot of beer?
 Student 1: Men drink a lot of beer.
 Stacey: Ok. What can we say about chips?
 Student 1: She...
 Stacey: She? Vamos generalizar... people in general.
 (Stacey, transcrição da aula 5)

Embora não possamos caracterizar essa primeira atividade como inteiramente significativa, pois não havia lacuna de informação, foi uma prática importante, na medida em que os alunos precisaram focar na forma e no sentido, ou seja, usando a estrutura e o vocabulário apropriados.

Na atividade seguinte, Stacey entregou uma folha de papel aos alunos na qual eles precisavam escrever frases sobre o Brasil:

Stacey: Now, we are going to do a similar activity. I want you to write one sentence. Então, eu vou entregar um papel para cada um. You are going to write one sentence. Como vocês fizeram aqui. Cada um vai escrever uma frase... about Brazil. So, you can use these verbs, these sentences. Não só o que está na lousa. Pode ser o que a gente já viu em aula, no texto, em atividade anterior. Então você vai escrever uma frase e passar o papel para quem está do seu lado. Ai, ele vai escrever outra frase e vai passar pro lado. Então você vai escrever 5 frases diferentes. Você não pode repetir a mesma frase que está no papel, até seu papel voltar para você. Ok?
 Student 1: Então a gente vai escrever uma frase?
 Stacey: Isso. Cada um escreve uma no seu papel e vai passar pro lado.
 (Stacey, transcrição da aula 5)

Os aprendizes gostaram da atividade, uma vez que sentiram-se motivados a escrever sobre o próprio país e também acharam interessante ter a oportunidade de ler o que os colegas tinham escrito, podendo discutir sobre as frases, concordando ou não com as informações ali contidas. Essa atividade está em consonância com o que Stacey havia mencionado em uma

resposta anterior: *I always try to make my students think about meaningful things for them* (Stacey, pergunta 8 do questionário).

Na última atividade dessa aula, sugerida no livro didático, os alunos precisavam completar frases com informações sobre uma típica família brasileira, por exemplo: *They live in a house or flat./ The mother works / doesn't work. / The father cooks / doesn't cook*. Essa atividade foi significativa para os aprendizes, pois eles precisaram discutir sobre o tema, refletir acerca da vida familiar brasileira, para que conseguissem completar o quadro.

As duas últimas atividades indicadas foram consideradas prática comunicativa significativa, principalmente pelo fato de forma e comunicação estarem integradas. Os alunos praticaram a estrutura-alvo ao mesmo em que puderam refletir sobre o sentido do que estavam expressando. Percebemos que as dimensões forma e sentido foram trabalhadas por meio de uma proposta comunicativa. Assim, seguindo o postulado de Larsen-Freeman (2003) de que é preciso focar em uma das três dimensões da gramática, além de propor atividades contextualizadas, isto é, envolvendo forma e comunicação, podemos afirmar que tais atividades podem ser caracterizadas como significativas.

Nessa sessão de visionamento, perguntamos a Stacey por que ela iniciou a aula pedindo aos alunos que escrevessem frases sobre coisas tipicamente britânicas. Stacey mencionou que o propósito era preparar os alunos para o próximo exercício em que teriam que escrever sobre o Brasil:

Pesquisadora: You asked students if they remembered what you had talked about things that are typically British. You wrote some words on the board and asked them to make sentences. Why did you decide to do that?

Stacey: The focus was on the next activity (make them think about Brazil and write sentences about Brazil). And I think that basing on what they studied in the previous lesson, maybe they could do in a nice way. So the vocabulary they had, like cappuccino. But the focus was to write sentences about Brazil.

Pesquisadora: And why did you want them to write sentences about Brazil?

Stacey: To practice. I guess... to practice structure. And I think talking about Brazil is easier than talking about British. It's more meaningful for them... And I was surprised, because they wrote really good sentences.

(Stacey, visionamento 4)

Com base na resposta de Stacey, percebemos que sua intenção era possibilitar a prática da estrutura alvo. Ela acrescenta ter julgado mais fácil e relevante para os aprendizes escreverem sobre o próprio país.

Quando perguntamos sobre o uso de metalinguagem, a participante revelou que não achava esse conhecimento necessário aos alunos; porém, ela afirmou não ter pensado nisso durante suas aulas. E declara que não usava essa nomenclatura por não sentir necessidade. No entanto, se algum aluno perguntasse, ela diria, por exemplo, “estamos estudando o *Simple Present Tense*.”

Stacey avaliou a terceira atividade como boa e significativa para os aprendizes. De acordo com a participante, a segunda atividade (escrever frases sobre o Brasil em um papel e passar para o próximo aluno) tinha sido planejada devido a essa terceira, pois seria requisitado que os alunos pensassem sobre a típica família brasileira. Ela julgou apropriado levantar esse tópico na atividade anterior, de modo que as atividades ficassem relacionadas, deixando a aula mais coesa.

Percebemos, assim, que as teorias de gramática como habilidade estavam presentes na prática de Stacey. No próximo item, apresentamos uma reflexão acerca da cognição relatada (do dizer) e da prática pedagógica (o fazer) dessa participante.

3.2.3.5.4 O dizer e o fazer de Stacey na escola de idiomas

Percebemos que a fala de Stacey está em consonância com sua prática pedagógica, uma vez que a participante trabalhou com *noticing* ou prática comunicativa significativa em todas as aulas observadas. A definição de gramática de Stacey contempla o caráter tridimensional da gramática, revelando conhecimento da proposta de Larsen-Freeman. A participante também demonstra ciência sobre o papel do foco da forma ao afirmar que é importante e “*sometimes you have to focus more on form, to practice more the form, or the meaning, or the use... so it's very important*” (Stacey, entrevista B).

Stacey usa os termos propostos por Schmidt (1990), Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), demonstrando conhecer a teoria de gramática como habilidade. Assim, notamos traços da formação docente na fala e na prática dessa participante. No quadro a seguir, apresentamos as principais características de Stacey:

Quadro 54. A prática de Stacey na escola de idiomas

- Mostra-se preocupada em oferecer possibilidades de prática comunicativa significativa;
- Guia os alunos para a compreensão do sentido do que estão aprendendo;
- É capaz de refletir sobre a própria prática e procura fazer mudanças após as sessões de visionamento;
- Demonstra estar ciente de sua prática e de suas crenças, além de ser capaz de planejar as aulas e adaptar o material didático para possibilitar que os alunos atinjam seus objetivos.

Tendo discutido os dados obtidos com Stacey na escola de idiomas, passamos a refletir sobre essa participante em outro contexto: aulas de LI para alunos de graduação em Linguística.

3.2.3.6 Stacey: Graduação em Linguística

Neste item, discutiremos os dados coletados com a participante Stacey no curso de LI para alunos de graduação em Linguística. Como parte dos requisitos para receber bolsa de Mestrado de um órgão de fomento governamental¹⁰¹, Stacey precisava oferecer uma disciplina optativa ao curso de Linguística, sendo essa disciplina vinculada ao Departamento de Letras de uma instituição pública no interior no estado de São Paulo.

Nesse contexto, há a adoção de material didático e Stacey tem flexibilidade para planejar suas aulas. No quadro abaixo, apresentamos as principais características desse cenário:

¹⁰¹ A bolsa de Mestrado de Stacey estava relacionada aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Como o Bacharelado em Linguística foi um dos cursos criados por meio dessa iniciativa, houve a concessão de uma bolsa para que um aluno de Mestrado atuasse como docente em disciplina optativa para esse curso.

Quadro 55. Contexto B - Ensino superior (Stacey)

STACEY: CONTEXTO B – ENSINO SUPERIOR	
Curso	Ensino de inglês para propósitos gerais
Nível	Pré-intermediário
Número de alunos em sala	12
Idade dos alunos	20 – 22 anos
Perfil dos alunos	Alunos de graduação (classe média)
Material	O material adotado é “New American Inside Out”, da editora Macmillan
Abordagem / Metodologia	Comunicativa
Conteúdo programático	Stacey precisa seguir o livro didático e o conteúdo programático estabelecido nesse material. No entanto, há flexibilidade para adaptar o material e planejar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos.
Ensino de gramática	Indutivo

Stacey enfrentou algumas dificuldades para lidar com os alunos devido às características do curso ofertado por ela, como por exemplo, o fato de alguns alunos apenas frequentarem as aulas pelos créditos que receberiam, não por apresentarem-se motivados com o ensino-aprendizagem da língua. Para a participante, a motivação dos alunos era um fator que influenciava sua prática:

I have a problem everywhere I teach that is: my motivation depends on my students' motivation and, specially, dedication. Taking it into consideration, with my students at the Linguistics course, I do not spend hours and hours thinking about different/meaningful things for them. Most of them are there just to get their “credits”, and not quite interested in learning a language. When I'm preparing activities I may get carried away and I think the students would love what I've prepared, but when I'm teaching they just do not do anything I asked; they don't speak, they don't discuss, they don't write, they just laugh at me. Of course I have some great students in that context, and (I know that it's terrible what I'm going to say, but) I teach for them. For them I spend hours preparing activities (...) (Stacey, pergunta 6 do questionário)

É possível verificar que a motivação dos aprendizes exerce influência na prática pedagógica de Stacey. Ela demonstra ficar afetada pela possível falta de interesse dos alunos e pelo fato de estarem cursando a disciplina apenas pelos créditos válidos. Miccoli (2010) destaca que ter um estudante motivado em sala de aula é o ideal de todo professor. Todavia, a autora argumenta que cabe ao próprio professor motivar os alunos por meio de atividades significativas que auxiliem os aprendizes a cumprir suas metas. Assim, *estudantes motivados*

são aqueles que encontraram sentido para aquilo que fazem em sala de aula (p. 149). Julgamos que no caso de Stacey, ela procurava fomentar o interesse dos aprendizes e buscava a aprendizagem significativa. No entanto, devido ao status de sua disciplina, muitas vezes, ela não conseguia motivar todos os alunos, justamente por eles ainda não terem descoberto o sentido do ensino-aprendizagem de LI.

Na maioria das aulas observadas, Stacey ensinou gramática como habilidade, exceto na aula de número 6, na qual a gramática foi ensinada de maneira estrutural. O quadro a seguir apresenta um resumo do que foi focado em suas aulas:

Quadro 56. Gramática no contexto B (Stacey)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
<i>Noticing</i>		✓						
Prática comunicativa significativa	✓	✓	✓	✓				
Gramática não foi trabalhada					✓		✓	✓
Gramática foi ensinada de maneira tradicional						✓		

Nos próximos itens, apresentaremos trechos da aula 2, na qual houve o trabalho com ambos os passos do ensino de gramática como habilidade: *noticing* e prática comunicativa significativa. Discutiremos também a aula 3 que ilustra a prática significativa, além da aula de número 6 em que a gramática foi trabalhada de maneira tradicional.

3.2.3.6.1 Excerto da aula 2 – *noticing* e prática comunicativa significativa

O objetivo dessa aula foi trabalhar com comparativos e alguns quantificadores que enfatizavam o que estava sendo comparado. Stacey iniciou a aula perguntando aos alunos sobre o tema da atividade de *listening* que tinham feito na aula anterior, sendo o assunto esportes e atletas. Os aprendizes brevemente conversaram sobre o tópico e o que tinham

entendido sobre o mesmo. Na sequência, ela mostrou (em apresentação em powerpoint) as seguintes frases:

Beckham is more famous than Henry.
Beckham is a bit older than Henry.
Nadal is much younger than Federer.
Nadal could be more successful in the future.

Stacey perguntou o que os alunos poderiam comentar sobre tais frases e alguns deles mencionaram a forma do comparativo, como o “more / er” e o uso da palavra “than”. Feito isso, Stacey os indagou se “more” e “er” tinham o mesmo sentido:

Stacey: Guys, can you remember why we are using “more famous” in the first sentence and, in the second, we are using “older than”? Why? (alunos não respondem) Do they have the same idea, the same meaning? O sentido deles é o mesmo? Se a gente fosse pensar no propósito deles aí na frase, tem o mesmo uso? Ou não? (alunos não respondem). E aí? What do you remember? Vamos dar uma olhada no que vocês falaram. The use of “more” or “er”. Can you give me an example?

Student 1: Na primeira frase aparece “more”.

Stacey: Ok. More famous.

Student 2: Na segunda, older.

Stacey: Ok. Se a gente for pensar no sentido do “more” e “er” nessas frases, o sentido é mesmo? Ou é diferente? (alunos não respondem). Eu poderia falar “more young”?

Student 2: Não.

Stacey: Por quê? (alunos não respondem). Eu poderia falar “famouser”?

Student 2: Não, por causa das sílabas.

Stacey: Remember that I explained very simply that we have to remember the size of the word? If the word is long or short... But remember it depends on the number of syllables. When we say “famous” we have more syllables than “young”. It’s not just the size. The meaning is the same, but we need to think about the pronunciation. We need to think about the syllables. Remember that I told you that the syllables are according to the phonetic system. (Stacey, transcrição da aula 2)

Conforme observamos na transcrição acima, ao não obter respostas dos alunos, Stacey esclareceu que era preciso pensar no número de sílabas de cada adjetivo.

Poderíamos classificar essa atividade como uma tentativa de *noticing* para o aluno. Stacey iniciou a atividade com um *listening*, no qual havia recorrência da estrutura-alvo. Depois, isolou a estrutura e perguntou aos alunos qual era a regra empregada. Ao final, ela sistematizou para eles, pois ao indagá-los, não obteve respostas. Ressaltamos que o *noticing*

pode ser planejado, mas não garantido, pois não depende do professor, cujo papel é criar condições favoráveis ao *noticing*. Esse processo é centrado no aluno, conforme afirma Batstone (1994, p. 57): *não podemos forçar os aprendizes a notar novas características da gramática: noticing, como outros aspectos do processo de aprendizagem, ocorrerá somente assim que, e quando, o aprendiz estiver pronto para isso*¹⁰².

No exercício seguinte, proposto no LD, os aprendizes precisavam relacionar as colunas e elaborar frases que eram verdadeiras segundo a opinião deles, tais como: “*women are more sensible than men*”. Os alunos mostraram-se envolvidos com a atividade, podendo discutir seus pontos de vista. Notamos que havia a opção de escolha linguística e de conteúdo, além da lacuna de informação. Por essa razão, essa atividade poderia ser considerada prática comunicativa significativa.

Nessa sessão de visionamento, Stacey comentou o modo que ensinou os comparativos. Segundo a participante, ela obedeceu a sequência presente no LD, fazendo primeiro a atividade de *listening* na qual havia algumas pessoas conversando a respeito da escolha de estrelas do esporte para representar suas marcas. Os atletas estavam sendo comparados. Stacey julgou que essa seria uma maneira adequada de introduzir o estudo dos comparativos, ou seja, por meio de uma atividade de *listening*.

Pesquisadora: How did you teach comparatives in this class?

Stacey: There was a... It started with a listening activity in the coursebook. Students were supposed to listen to... it was a conversation about a man and a woman... they were looking for a sports star. They talking about an advertisement of an isotonic. And they need a sports star to represent it. And they were comparing... the sports stars. So, Beckham and Henry, Nadal and Federer... And I think it was a nice way to start with comparatives. For me, it is very difficult to start a grammar point with listening. It is difficult to find a listening that you can do as a leading activity... I don't know. So, they had to listen to it and write their dates of birth. So, match the person and the date of birth. And then, they just go to the practice. So, they had to listen again and fill in the gaps. They had the comparatives there... so, “more successful than”.. “older”... and they had to write the names. But I skipped that activity and I asked some guided questions for them to realize that comparatives are used among two things. Basically. (Stacey, visionamento 1)

Ao ouvir o áudio de sua aula, mais especificamente o trecho sobre a explicação dos comparativos, Stacey comentou: *nossa, que péssimo! Eles não falam nada e eu continuo falando*. Ela demonstrou estar preocupada com o fato dos alunos não responderem suas

¹⁰² *We cannot force 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.*

perguntas e apenas ela falar naquele momento. A primeira fala da participante quando pausamos o áudio foi: *“I can’t stop talking”*. Sua preocupação com o silêncio dos alunos era porque ela estava incerta se eles não se lembravam do que estavam estudando ou não estavam compreendendo a aula: *I don’t know if they don’t remember. If they didn’t know. I don’t know. I don’t know what is happening. I tried in English and it didn’t work. I tried in Portuguese and it didn’t work. I asked for examples and it didn’t work.* (Stacey, visionamento 1).

Em seguida, perguntamos a Stacey o motivo que a fez insistir na diferença de sentido entre as estruturas do comparativo em inglês:

Pesquisadora: Why did you ask them about the meaning? So, what is the meaning if I say “more” or “er”?

Stacey: Ah, ok. I tried to... I wanted them to realize that the purpose of using them was the same, like, they have the same meaning. But the use is different. We can’t say “more cheap”, for example.

Pesquisadora: So, we have different forms, but the meaning is the same.

Stacey: Yes. Just to make them aware.

Pesquisadora: And do you think they were aware of that?

Stacey: Yeah...I think so... sometimes, I think I ask difficult questions. Even in Portuguese. I think that they didn’t know that I wanted this answer. Like, “more and er”, they are synonyms. But we use “more” in these cases and “er” and those cases. Because when they think about the uses of “more and er”, they just come to us and say: “long words, long adjectives and short adjectives”. Yeah, but, why? (Stacey, visionamento 1)

Conforme resposta da participante, percebemos que seu intuito era certificar-se de que os alunos estavam entendendo que, embora a forma fosse diferente, o sentido era o mesmo.

Ao final do visionamento, Stacey comparou os alunos desse curso com aqueles da escola de idiomas. Para ela, era tarefa difícil ter certeza se os alunos da graduação estavam acompanhando suas aulas e entendendo o que estava sendo trabalhado. A falta de participação dos alunos e, possivelmente, de motivação, incomodavam a participante: *I don’t know what is happening there and I can see it easily at the language institute.*

3.2.3.6.2 Excerto da aula 3 – prática comunicativa significativa

Na aula de número 3, Stacey continuou com o tema da aula anterior. Em uma das atividades propostas, ela mostrou um vídeo, no qual dois países estavam sendo comparados: Canadá e Estados Unidos. Após assistirem o vídeo, os alunos comentaram sobre os países e as

diferenças apresentadas. Feito isso, Stacey pediu para os aprendizes escreverem um ou dois parágrafos sobre o que tinham assistido e discutido.

Stacey: I will show you a video, ok? Try to take some information that you can read, because you will see numbers and words that you have to compare. And afterwards we are going to talk a little bit about the video. Ok? Good. (Após mostrar o vídeo) Could you understand a little bit about the video? Which information did you get?

Student 1: população, tamanho

Student 2: Money

Student 3: what is permitted

Student 1: weight?

Stacey: Overweight, yes? Ok. We are going to watch it again. And I would you to take notes. But now, not only about the topics they are talking about, but maybe numbers for us to compare. For example, they have size.. então qual país é maior? So, you can write the names or the numbers for you to compare. Porque vocês vão precisar dessas informações para depois montar as frases, fazer as comparações e escrever os parágrafos. (Stacey, transcrição da aula 3)

Julgamos que essa atividade tenha sido controlada, pois os alunos deveriam escrever os parágrafos com base no vídeo que assistiram. No entanto, ela pode ser caracterizada como comunicativa, na medida em que os aprendizes discutiram as informações apresentadas no vídeo para conseguir elaborar o parágrafo sobre os dois países em foco. Sabemos que, em um contínuo, essa atividade é pouco significativa, pois não houve envolvimento afetivo dos alunos, apesar de forma e comunicação estarem integradas.

Nessa sessão, Stacey esclareceu qual foi o objetivo do trabalho com o vídeo:

I wanted to do a different activity, not focusing on the book only, I think the activities on the book are not so... real sometimes, and they were talking about sports star and that's not their reality and... especially because we are among girls (...) I just thought about a different activity (...) I think with that video I could ask them to produce...like, working with comparisons, so I think it would be ok. I just collected their homework today, so I'm checking if it really worked, if they could do it or not, but it was just a different activity, just to work with comparisons. (Stacey, visionamento 2)

Como Stacey havia comentado sobre a falta de interesse dos alunos na sessão anterior, perguntamos se ela tinha notado alguma mudança. A participante ponderou que os alunos estavam demonstrando maior interesse nas aulas, conforme ela e os alunos começaram a se conhecer e a interagir melhor. Stacey ressaltou que procura sempre utilizar diferentes recursos e materiais em suas aulas:

I think I do it just to try to be a little bit more motivating. To motivate the students and use the resources I have (...) I try to use the resources available in this room (there is a computer, data show, DVD player, sound system),

because I think it is good, listening is good. And I try to work with some authentic material as well. (Stacey, visionamento 2)

3.2.3.6.3 Excerto da aula 6 – gramática foi trabalhada de maneira tradicional

O foco dessa aula foi a discussão sobre o tema “trabalho”. Os alunos conversaram sobre diferentes tipos de empregos, quais as oportunidades na área de Linguística, que outros tipos de trabalho gostariam de ter, entre outros. Logo, o objetivo principal da aula foi a aquisição de vocabulário e prática de conversação. Contudo, havia um tópico gramatical no LD: *phrasal verbs*. Na realidade, no LD, havia algumas dessas combinações de verbo e preposição e o significado deles. Stacey levou essas palavras em tiras de papel e pediu para os alunos escolherem alguns *phrasal verbs* e fazer mímicas sobre o sentido deles.

Julgamos que a proposta de associar forma e sentido tenha sido bastante válida, uma vez que, com relação a esse tema, essa associação parece ser o desafio de aprendizagem. Todavia, a atividade não estava contextualizada em relação ao tema da aula – empregos. Portanto, tivemos a impressão de que a gramática foi trabalhada isoladamente, com foco no sentido, mas não integrada ao foco da aula ou por meio da reflexão sobre essa estrutura.

Stacey mencionou que a sugestão do “jogo” com os alunos fazendo mímica sobre os *phrasal verbs* foi visando à prática dessa estrutura. Segundo ela: *it was just to practice phrasal verbs, because it's really difficult to practice phrasal verbs. I thought it could be a little bit funny*. Notamos que a intenção de Stacey foi proporcionar prática aos alunos. Julgamos que a proposta tenha sido significativa, pois os alunos se envolveram com o jogo e demonstraram interesse em participar. No entanto, o tópico gramatical foi apenas pano de fundo para o jogo, não havendo contextualização desse tema ou reflexão sobre o mesmo.

Ao avaliar sua prática, Stacey não comentou sobre essa possível falta de contextualização. Ela mencionou que ficou incomodada com o fato dos alunos conversarem em português e alguns até traduzirem os *phrasal verbs*. Segundo ela, o uso da língua materna era recorrente nessa turma e ela gostaria de mudar essa situação, visto que, em sua opinião, as aulas de LI representavam oportunidades para os alunos ouvirem e falarem em inglês. Em suas palavras:

I think the only problem is that they don't speak English. Sometimes they participate in the lessons, they discuss, but in Portuguese. I think it's good when they discuss, at least they are part of the lesson. But speaking in English is something that they don't do...and I really don't know how to make them do it... I think I have to focus more on their production in English. (Stacey, visionamento 4).

3.2.3.6.4 O dizer e o fazer de Stacey nas aulas de LI para alunos de graduação

Por meio da análise dos dados, percebemos que Stacey acredita que a maneira mais adequada de ensinar gramática é como habilidade. Em sua definição de gramática, a participante considera as três dimensões propostas por Larsen-Freeman (2003) e demonstra-se preocupada em abordar esses elementos da gramática. Foi possível constatar que a prática de Stacey está em harmonia com sua cognição relatada. Ela chama atenção para o fato do ensino de gramática estar relacionado à concepção de língua do professor:

In my opinion teaching grammar is important in any context, however, the way one does it reflects the way he sees language. If it's taught as a static system, as merely rules application it means language is something static as well, and when it is static the speaker intentions cannot be considered. I always try to say to my students that sometimes what is grammatically correct lacks meaning, and it's hard to make them realize it. (Stacey, pergunta 8 do questionário)

Essa relação forma e sentido foi evidenciada na prática de Stacey. Em mais um momento, ela afirma trabalhar com esses dois elementos:

If my conception of meaning is right, I work both form and meaning. I try to make the language structure meaningful for students and try to make them use it appropriately. I try to explore, or make them explore their own experiences when practicing. (Stacey, pergunta 4 do questionário)

Stacey procura associar estrutura e significado por meio de atividades de *noticing*, de modo que incentive os alunos a refletir sobre a língua. Além disso, Stacey sugere atividades de prática comunicativa significativa para que os alunos usem a língua de maneira contextualizada.

Nesse contexto, foi possível verificar que a maior influência na prática de Stacey está relacionada com o interesse dos alunos. A participante demonstrava-se incomodada com o fato de que muitos alunos pareciam estar cursando a disciplina apenas pelos créditos recebidos e não pela motivação de aprender a LI. Borg (2009b) salienta que a motivação de aprendizes pode ser um fator de influência na prática do professor, resultando em prática que não condiz com a cognição relatada do professor.

No quadro abaixo, apresentamos um resumo das principais características de Stacey com relação ao ensino-aprendizagem de gramática para alunos de graduação:

Quadro 57. A prática de Stacey no ensino superior

- Procura associar forma e sentido, focando primeiramente no sentido;
- Propõe atividades de *noticing*;
- Sugere atividades de prática comunicativa significativa;
- Revela estar ciente de sua própria prática e faz escolhas informadas sobre suas aulas;
- Consegue adaptar o material didático;
- Sua prática pode ser influenciada pelo interesse dos alunos.

Nos itens anteriores, procuramos discutir a cognição relatada e a prática docente dos participantes Guy, Mandy e Stacey. Conforme já mencionado, eles apresentaram contrastes significativos em suas práticas nos diferentes contextos observados. No caso de Guy e Mandy, notamos que eles buscaram ensinar gramática como habilidade no contexto A. Por outro lado, no contexto B, houve algumas tentativas de desenvolver esse ensino, mas os contextos revelaram certas limitações para que gramática como habilidade fosse implementada. No que tange à prática de Stacey, julgamos que ela procurou promover o ensino de gramática como habilidade em ambos os contextos em que atuava. No entanto, na escola de idiomas, a busca por esse ensino tornou-se mais evidente, visto que ocorreu em todas as aulas. No curso de LI para alunos de Linguística, houve traços desse modelo, sobretudo por meio de sugestões de prática comunicativa significativa. Foi possível verificar a influência que a motivação dos alunos exerceu na prática da participante.

No próximo item, refletiremos acerca da influência do contexto de atuação na prática dos sete participantes deste estudo.

3.3 A influência do contexto de atuação

Neste item, discutimos os fatores que exerceram influência na prática dos participantes. Para tanto, nos pautaremos, principalmente, nos dados obtidos por meio do questionário e sessões de visionamento. Iniciamos com as respostas dos participantes à pergunta “Que elementos e fatores influenciam a sua prática? Por quê?”. Em seguida, procuramos categorizar as principais influências observadas de acordo com o contexto de atuação e o participante.

No quadro a seguir, transcrevemos as respostas dos participantes obtidas por meio de questionário:

Quadro 58. Respostas dos participantes sobre fatores que influenciam a prática docente

QUE ELEMENTOS E FATORES INFLUENCIAM A SUA PRÁTICA? POR QUÊ?	
Cathy	<i>I try to prepare my classes using the knowledge I've acquired through my readings in the college, the contact with my friends (most of them are teachers too) and also my experience as an English teacher and student. We tend to teach as we've learned, always trying to improve our techniques and strategies.</i>
Darren	<i>There are many factors that can influence my performance. The class (if it is interested or not), the method (if I believe on it or not), the quality of the students (if they are very good students or if they have many difficulties) and etc. I think that my role, as a teacher, is to convey all these factors into a very good class, in spite of the adversities.</i>
Guy	<i>As I have said: resources, target audience, context, external factors (social-cultural conditions). Because these factors are the ones who limit our practice: they "tell" us how far we can go. To me, the context comes first: where am I teaching? I need to have this answer to begin thinking about my practice. Who am I teaching? This answer gives me the objectives I want to reach, because it is the target audience – as well as the context, of course – that tells us how much to teach in order to reach a certain goal. How am I teaching? This answer shows me the tools I have to work with the people I'll work with, and the place where I'll work; if I have access to multimedia resources, my class planning changes completely from one without them; if I'm dealing with students from impoverished communities who suffer from hunger, violence and affective needs, my class will have to be different, either in my content or in my own approach to the students bearing these social and cultural traces.</i>
Justin	<i>The amount of time that I have to come up with new ideas for meaningful practice (which is almost none) influence my practice. I believe that if I did not have to work so much in such different places (in different towns) to make some money, I would be able to come up with more ideas of practice to foster students' learning. I think that the environment influences my practice to a degree that I can do more noticing and reflection depending on the context, because I believe I do such a thing no matter what the circumstances, what changes is the allotted time to each activity.</i>
Mandy	<i>I usually teach English the way I learned it, that's why I think it's too difficult for me to teach at the project. The methodology and the schedule of the language school are important in this scenario. Finally, I mention the time I have to prepare classes, because it takes me almost one entire day, or more, to think about a class concerning meaning, use and form.</i>
Naomi	<i>Students' age and beliefs always influence my practice because the classes I give (and the materials I prepare) depend on those factors. If I am teaching kids, I consider their likes and dislikes when preparing the material (I use simple language and many pictures). More organization and discipline is needed when giving classes. If I am teaching teenagers, I consider what engages them the most when preparing the material (songs and movies they like). More elaborate language is needed and some slang (just a few) might help. If I am teaching adults,</i>

	<i>I consider their language beliefs and experiences in learning when preparing the material and giving classes. Adults are more anxious about their learning (usually there is more pressure on it), and they have had learning experiences which influence the way they will learn. More tolerance and incentives are needed, as well as respect with the way they believe they will learn (selectively adapting one's teaching might be needed).</i>
Stacey	<i>The students interests and dedication are the ones that most influence my practice, because I don't like to teach who doesn't want to learn. Of course I do my job the best way I can, but I am motivated to teach a particular group, my job can be much better.</i>

As respostas dos participantes sobre o que influencia a prática deles foram diversas e abarcaram diferentes elementos. A palavra contexto foi explicitamente mencionada por Guy e Justin, mas julgamos que, de certa forma, esteve presente na resposta de Darren e Naomi, que mencionaram o método e os alunos (faixa etária e crenças).

Para Cathy, os elementos que exercem influência em sua prática são: formação docente, experiência no ensino e contato com outros professores. Foi possível observar que há traços da formação em teorias sobre o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade na prática de Cathy. Embora a participante ainda apresente dúvidas de como integrar forma e comunicação, o que a faz focar na forma reativamente e incidentalmente em alguns momentos, ela busca desenvolver o ensino de gramática como habilidade.

Cathy acredita que a experiência docente em diferentes contextos pode contribuir para que ela diversifique suas estratégias de ensino. Ela cita que ensina como aprendeu na formação docente e também como aluna em instituto de idiomas. Assim, parece-nos que a maior influência observada no dizer e fazer de Cathy incide na valorização da experiência docente em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Ela ressaltou, também, em alguns momentos, que no contexto A (escola particular regular), há influência dos pais dos alunos e da coordenação da escola: *But we have to adapt everything we try to do there because the parents say that we have to be systematic and that we have to teach grammar and the structures and the kids have to know how to say the verb to be and stuff like that.*(Cathy, entrevista A).

Já para Darren, os fatores que influenciam sua prática são: o método e os alunos – se estes são interessados e se apresentam dificuldades de aprendizagem. Por meio da análise de dados desse participante, verificamos que o aparente desinteresse dos alunos o incomodava. Conforme discutido previamente, Darren não concordava com a crença dos alunos de que não é possível aprender LI na escola regular, mas apenas no instituto de idiomas. Observamos que

o método influencia suas aulas, uma vez que ele o segue, mesmo estando em desarmonia com sua cognição relatada sobre o ensino de gramática.

Guy menciona que os recursos, o público-alvo, o contexto e os fatores externos podem ser impactantes em seu fazer docente. O participante revela que costuma se perguntar “quando, para quem e como” está ensinando, para que consiga traçar os objetivos e planejamento do curso / disciplina e os meios para atingi-los. Ele ressalta que o contexto é o primeiro elemento a ser considerado, visto que esse vai determinar os demais. Julgamos que o contexto teve um papel decisivo no tocante ao ensino-aprendizagem de gramática nas aulas de Guy. No projeto de extensão, Guy procurou estimular o desenvolvimento de gramática como habilidade em todas as aulas; por outro lado, na escola pública, a gramática foi trabalhada estruturalmente, principalmente devido ao foco exclusivo na forma. Foi possível observar traços da formação docente na prática de Guy, sobretudo nas propostas de *noticing* e prática comunicativa significativa no projeto de extensão. Além disso, ainda que o foco em formas (LONG, 1991) tenha ocorrido na escola pública, Guy procurou adequar suas aulas aos interesses dos alunos e conseguiu sugerir práticas significativas, porém pouco comunicativas, mas todas as decisões foram justificadas, demonstrando assim, fazer escolhas informadas, no sentido descrito por Larsen-Freeman (1983).

Justin pondera que a importância do contexto incide na questão do tempo disponível para preparar e executar atividades que estimulem o ensino de gramática como habilidade. Notamos que na escola de idiomas, o método áudio-lingual prevaleceu nas decisões sobre como abordar gramática, visto que essa foi estruturalmente trabalhada. Já na escola pública, Justin procurou desenvolver atividades de *noticing*, auxiliando os alunos a perceberem determinados aspectos linguísticos; no entanto, não houve reflexão sobre a língua. Há certa incongruência entre a cognição reportada do participante e sua prática, pois ele acredita que a gramática deve ser ensinada indutivamente e revela, em sua fala, traços da formação em gramática como habilidade. Contudo, em sua prática, demonstrou dificuldades em materializar os princípios dessa teoria. Em uma sessão de visionamento, o participante mostrou-se incomodado com a falta de interesse dos alunos e afirmou não ser o mesmo professor em ambos os contextos de ensino: *In the language school, I can be a nice teacher, I can have the students participate (...)* *In the public school, it is only me against the students*¹⁰³. (Justin, visionamento 3)

¹⁰³ Trecho já apresentado na página 155. Devido à relevância dessa afirmação feita pelo participante, julgamos apropriado retomá-la nesta parte do trabalho.

A questão do tempo também foi destacada por Mandy, que afirmou precisar de mais tempo para planejar aulas envolvendo o caráter tridimensional da gramática. Ela também afirma que é preciso considerar a metodologia, visão também compartilhada por Darren, sobretudo pela necessidade de cumprir o conteúdo programado pela franquia (schedule). Mandy revela ter dificuldade em lecionar no projeto de extensão, cuja abordagem é comunicativa e há o incentivo para o desenvolvimento da gramática como habilidade, devido à sua experiência como aprendiz no método áudio-lingual. A participante apresenta traços de sua formação docente em sua prática no projeto, buscando envolver os alunos com propostas de *noticing* e prática comunicativa significativa. Julgamos que, no projeto de extensão, Mandy age de acordo com o que acredita sobre o ensino de gramática. Todavia, na escola de idiomas, prevalece o método adotado. Ainda assim, Mandy busca estimular os alunos a refletir sobre a língua, para que participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem de LI. Notamos que os três participantes (Darren, Mandy e Justin) que lecionam nessa escola de idiomas procuram usar exemplos pertinentes à realidade dos aprendizes e demonstram-se preocupados em envolver os alunos no processo de aprendizagem. No caso de Mandy, há o cuidado em estimular a participação ativa do aprendiz.

Outra participante que também revela preocupação com o engajamento dos alunos é Naomi. Em sua prática, notamos o desenvolvimento de prática comunicativa significativa que visava ao envolvimento afetivo do aprendiz. Naomi ressalta que a crença dos alunos e a idade são fatores que influenciam sua prática. De fato, observamos que esses aspectos foram considerados pela participante, principalmente com relação aos aprendizes adultos, que geralmente valorizam o ensino explícito de gramática, conforme apontado por Rodríguez (2009). A participante procura ensinar gramática como habilidade, focando sobretudo na dimensão do sentido. Ela enfatiza a importância de os alunos associarem forma e significado, demonstrando influência de sua formação docente.

Para Stacey, a motivação dos alunos é o elemento mais impactante em sua prática docente. Observamos que a participante mostrava-se incomodada com o fato dos alunos, bacharéis em Linguística, cursarem sua disciplina apenas pelos créditos, não demonstrando, assim, interesse em participar das aulas. Consideramos que a cognição relatada de Stacey está em consonância com sua prática, na medida em que ela acredita que a gramática deve ser trabalhada a fim de desenvolvê-la como habilidade e age dessa maneira. A participante busca envolver os alunos em atividades de *noticing* e prática comunicativa significativa, revelando traços da formação docente.

Norteados pela reflexão acerca da influência exercida pelo contexto de atuação em diferentes esferas, resumimos, no quadro a seguir, os principais fatores cujo impacto foi observado na cognição relatada e na prática docente dos participantes:

Quadro 59. Fatores que influenciam a cognição relatada e a prática dos participantes

FATORES CONTEXTUAIS, EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICOS	PARTICIPANTES
Experiência de aprendizagem	Cathy Mandy Darren Guy
Experiência de ensino	Cathy Mandy Guy Justin
Material didático	Darren Guy Justin Naomi
Crença dos aprendizes	Darren Guy Naomi
Interesse dos alunos	Darren Guy Stacey
Método de ensino	Darren Mandy
Tempo de preparação das aulas	Justin Mandy
Idade dos aprendizes	Naomi
Motivação do professor associada a do aluno	Stacey

Com base no quadro anterior, é possível reunir os fatores contextuais de acordo com sua recorrência. Assim, os três mais mencionados estão relacionados à experiência e ao material didático. O segundo grupo abarca os aprendizes, ou seja, suas crenças e interesse. Já o terceiro envolve aspectos referentes à instituição de ensino, como o método de ensino e o

tempo de preparação das aulas. Os menos citados referem-se especificamente à idade dos alunos e à motivação do professor e do aluno.

Passamos para a retomada das perguntas de pesquisa que nortearam este estudo e dos resultados obtidos, tecendo considerações gerais para encerrarmos este trabalho com as Considerações Finais.

3.4 Respondendo as perguntas de pesquisa

Neste item, retomamos as perguntas de pesquisa desta investigação visando à discussão dos resultados obtidos. Assim, no que tange à primeira questão “**Que características da cognição de professores recém-formados sobre o ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa são verificadas em sua prática docente?**”, avaliamos que a cognição relatada, ou seja, a fala do participante, interage de três maneiras com a prática docente observada. Com base na análise dos dados, propomos a seguinte categorização:

Quadro 60. Relação entre cognição relatada e a prática pedagógica dos participantes

RELAÇÃO ENTRE A COGNIÇÃO RELATADA E A PRÁTICA DOCENTE	PARTICIPANTES
Congruência entre a cognição relatada e a prática docente	Stacey, Naomi, Cathy
Incongruência justificada entre a cognição e a prática docente	Guy, Justin, Mandy
Incongruência injustificada entre cognição e a prática docente	Darren

Com relação à primeira categoria, denominamos congruência entre a cognição relatada e a prática docente, quando o participante ensina de acordo com sua cognição relatada sobre gramática, ou seja, a prática dele reflete seu pensamento, seu conhecimento e suas crenças a respeito do ensino de gramática. Já na segunda categoria, se enquadram os participantes cuja prática não está em consonância com sua cognição relatada. Entretanto, nesse âmbito, há a justificativa por parte dos participantes. Assim, eles não ensinam conforme sua cognição, mas conseguem defender suas escolhas instrucionais, apresentam-se cientes dessa realidade e admitem que podem não ensinar gramática da maneira em que acreditam

por limitações do contexto de atuação. Ressaltamos que as justificativas dos participantes são pautadas em conhecimentos teóricos e não apenas naquilo em que acreditam. No tocante à terceira classificação, também se estabelece a incongruência entre o dizer e o fazer. Contudo, o participante não percebe esse desencontro entre a cognição e a prática, não apresentando escolhas informadas, conforme denominado por Larsen-Freeman (1983).

Norteados pela análise dos dados, consideramos que as participantes Cathy, Stacey e Naomi apresentam traços da formação docente em sua prática, visto que o ensino de gramática como habilidade esteve presente em todas (Cathy e Stacey) ou na maioria das aulas (Naomi) em que houve o foco na gramática. Observamos coerência entre a cognição relatada, ou seja, a fala das participantes sobre o ensino de gramática e o fazer docente. Cathy e Stacey procuraram desenvolver atividades de *noticing* e prática comunicativa significativa, buscando envolver afetivamente os aprendizes e guiando-os para a reflexão sobre o funcionamento da língua. Naomi apresentou tentativas de chamar a atenção dos aprendizes para perceber determinados aspectos linguísticos, mas seu foco principal foi na associação forma e sentido por meio de práticas significativas.

Conforme discutido previamente, nas aulas de Naomi em que a gramática foi trabalhada estruturalmente, a participante justificou ter feito desse modo em virtude do material didático apresentar as regras dedutivamente, demonstrando a influência desse fator em sua prática, mesmo ela tendo participado da elaboração do LD utilizado. Lembramos que Cathy ainda apresentava dúvidas sobre como integrar forma e comunicação, o que representa um desafio para muitos professores, conforme assevera Larsen-Freeman (2003). Assim, com base nessas incertezas, no projeto de extensão universitária, Cathy evitou o ensino planejado da gramática, focando na forma incidentalmente e reativamente, seguindo a proposta de Long, 1991.

Com relação aos participantes Guy e Mandy, notamos que eles acreditam no ensino de gramática como habilidade, tendo apresentado traços desse modelo em todas as aulas em um de seus contextos de atuação (ambos em projeto de extensão). Por outro lado, na escola pública, Guy focou no ensino explícito e exclusivo das regras e Mandy, na escola de idiomas, ensinou gramática estruturalmente pautada no método áudio-lingual. Ambos afirmaram que acreditavam no ensino que era desenvolvido nos projetos de extensão, visto que estava de acordo com suas crenças. Logo, nos outros contextos, houve incongruência entre o dizer e o fazer. Contudo, os participantes justificaram suas decisões instrucionais e consideraram a influência do contexto de atuação na prática docente, revelando que foram capazes de fazer

escolhas informadas. Somado a isso, foi evidenciado que mesmo nos contextos mais estruturais, eles buscaram envolver os alunos em práticas significativas.

Consideramos que a cognição informada de Justin não está em consonância com sua prática. Ele acredita no ensino indutivo da forma. Porém, sua abordagem é dedutiva. Ele justifica suas decisões com base no contexto de ensino, uma vez que ensina gramática na escola de idiomas seguindo o método áudio-lingual e tende a ser mais estrutural devido ao perfil dos alunos. Na escola pública, Justin apresenta tentativas de guiar os alunos para a descoberta das regras, mas o aparente desinteresse dos aprendizes o leva a ensinar dedutivamente. O participante revela traços de sua formação docente em seu dizer (e nuances leves em sua prática), o que não foi observado consistentemente em sua prática.

Outro participante que não apresenta influências da formação docente é Darren. O participante acredita que a gramática deve ser ensinada como resultado da comunicação. Todavia, ele não a aborda dessa maneira, ensinando por meio da *analogia indutiva* (LEFFA, 1998) sugerida pelo método áudio-lingual e trabalhando dedutivamente, propondo exercícios estruturais na escola regular. Embora os outros participantes tenham percebido incoerências entre suas crenças e suas práticas, Darren parece não ter reconhecido que sua prática na escola de idiomas é resultado do método áudio-lingual, no qual ele cumpre os passos estabelecidos. Na escola regular, ele revela certo desconforto com o fato de os alunos não acreditarem que é possível aprender inglês naquele ambiente, legitimando o instituto de idiomas como o lugar ideal para aprender LI, em consonância com os resultados dos estudos de Barcelos (2006b). No entanto, apesar de não concordar com essa crença, Darren não consegue reverter o quadro, focando na leitura e compreensão (por meio de tradução) de textos conforme pré-definido pela instituição e ensinando gramática isoladamente e estruturalmente. Para o participante, *the best way to work with grammar is based in meaning, and that's what I always try to do* (questionário). Contudo, isso não foi observado em sua prática, destacando que a associação forma e sentido é indicada na metodologia áudio-lingual diferentemente da proposta de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade.

De acordo com as categorias propostas para este trabalho, ponderamos que a relação entre cognição relatada e prática docente sobre o ensino de gramática pode ser estabelecida, principalmente, por meio de três maneiras: congruência, incongruência justificada e incongruência injustificada entre o dizer e o fazer. Julgamos que esses dados revelam características relevantes sobre como a cognição docente pode interagir com a prática pedagógica. Borg (2009b) expõe que o desencontro entre cognição e prática não deve ser alvo

de críticas, mas representam oportunidades ímpares para estudarmos o professor, sua cognição, seu ensino e seus contextos de atuação.

No tocante à segunda questão de pesquisa “**Que relação pode ser estabelecida entre o contexto de atuação, a cognição e a prática docente?**”, conforme discutido no item anterior, consideramos que o contexto de atuação é um fator impactante na prática dos participantes, corroborando o postulado de Borg (2006, p. 275) de que *o contexto social, institucional, instrucional e físico no qual professores trabalham tem um grande impacto em suas cognições e práticas*¹⁰⁴.

Foi possível observar que os fatores contextuais apresentados no quadro 61 interagem com a cognição informada dos participantes, acarretando mudanças em suas práticas para estarem de acordo com o exigido ou esperado pela instituição e/ou alunos e pais de alunos. Com relação ao ensino de gramática como habilidade, julgamos que o contexto de atuação exerce dois tipos de influência: a que **potencializa** maior desenvolvimento desse modelo de ensino e a que o **restringe**. Assim, notamos que um mesmo participante conseguia ensinar gramática como habilidade em todas as aulas em um contexto, como foi o caso de Guy e Mandy nos projetos de extensão. Mas, por outro lado, esses participantes sucumbiram às condições do contexto e ensinaram gramática estruturalmente, seguindo o método áudio-lingual (Mandy – escola de idiomas) ou com foco explícito e exclusivo na forma (Guy – escola pública).

Julgamos que os participantes não mudaram suas crenças em virtude da influência do contexto de atuação. Eles apresentaram alterações em suas práticas a fim de adaptá-las às exigências do contexto, mesmo acreditando em algo diferente. Justin, por exemplo, acredita no ensino indutivo, mas reconhece que não ensina dessa maneira nos lugares em que leciona, justificando que está “seguindo as regras” desses locais:

I believe that my practice in both scenarios is according to the rules and, if they are to keep like that, I believe that my practice is ok. If I were to change anything, it would be in the contexts: in the first one (English institute) to give me more time to be free to bring more exercises and extra practice to class and, in the second scenario (public school), to give the teacher better conditions to teach and not to “babysit” students. If those conditions were met I believe it would be easier for me to improve my practice and, consequently, students’ learning. (Justin, questionário)

¹⁰⁴ No original: *The social, institutional, instructional and physical setting in which teachers work have a major impact on their cognitions and practices.*

Conforme defendido por Borg (2006), quando as práticas são alteradas em virtude dos fatores contextuais, sem a mudança na cognição do professor, é possível que visões superficiais sobre essa situação determinem que há incongruência entre o dizer e o fazer do professor. Porém, o autor adverte que cognição, contexto e prática informam-se mutuamente. Por meio da análise de dados, observamos que há congruências e incongruências entre a cognição relatada e a prática docente, que são justificadas ou não pelos participantes. Interessa-nos entender não apenas a consonância entre o dizer e o fazer, mas se o professor é responsável por suas decisões instrucionais, ou seja, se o participante faz escolhas informadas, isto é, se ele justifica suas escolhas na prática.

Foi possível observar que dos sete (7) participantes desta investigação, seis apresentam escolhas informadas e articulam as exigências dos contextos com a cognição e a prática docente. Darren parece submeter-se à metodologia adotada na escola de idiomas e limita sua prática ao papel concedido ao ensino da LI na escola regular: desenvolvimento da leitura e escrita.

No quadro a seguir, sintetizamos os fatores contextuais que potencializam e os que restringem o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade:

Quadro 61. Influência do contexto no ensino-aprendizagem de gramática como habilidade¹⁰⁵

CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	FATORES QUE POTENCIALIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA COMO HABILIDADE	FATORES QUE RESTRINGEM O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA COMO HABILIDADE
Escola pública	- Liberdade de ação pedagógica do professor	- Número de alunos - Aulas não são ministradas em LI - Indisciplina dos alunos, falta de concentração - Foco na leitura/escrita
Escola regular particular – Ensino Médio		- Número de alunos - Desinteresse dos alunos - Aulas não são ministradas em LI - Crença de que não é possível aprender LI na escola regular - Foco na leitura/escrita
Escola de idiomas – áudio-lingual	- Bom desempenho linguístico dos alunos - Número reduzido de alunos em sala	- Exigência de seguir o Método - Gramática deve ser trabalhada como analogia entre forma e sentido - Prática estrutural (<i>drills</i>) pautada nos princípios do áudio-lingual e nos preceitos behavioristas da formação de hábitos - Necessidade de cumprir o programa estabelecido pela instituição
Escola de idiomas – abordagem comunicativa	- Flexibilidade para planejar e executar as aulas - Possibilidade de adaptação do livro didático - número reduzido de alunos na sala - Tempo disponível para desenvolvimento das propostas de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade	
Projetos de extensão	- Flexibilidade para planejar e executar as aulas - Possibilidade de adaptação do livro didático - número reduzido de alunos na sala - Tempo disponível para desenvolvimento das propostas de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade - Professores responsáveis pela elaboração do material didático - Supervisão da coordenação dos projetos - Interesse dos alunos	
Escola regular particular – Ensino Fundamental I	- Interesse dos alunos - Flexibilidade para planejar e executar as aulas (desde que aprovado pela coordenação)	- Exigência de cumprir o LD - Supervisão da coordenação nas tomadas de decisão da professora
Ensino superior – curso de bacharelado em Linguística	- Flexibilidade para planejar e executar as aulas - Possibilidade de adaptação do livro didático - Número reduzido de alunos na sala - Tempo disponível para desenvolvimento das propostas de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade	- Desinteresse de alguns alunos

¹⁰⁵ Esclarecemos que esse quadro foi elaborado com base nos dados obtidos neste estudo. Estamos cientes de que há diversos fatores que potencializam ou restringem o ensino de gramática como habilidade em diferentes contextos. Todavia, neste trabalho, esses foram os fatores observados.

Percebemos que os fatores que potencializam o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade são bastante similares, com destaque para a flexibilidade para o planejamento e execução das aulas, bem como a possibilidade de adaptação do livro didático. Por outro lado, nos contextos que apresentam restrições quanto ao desenvolvimento de gramática como habilidade, chama-nos a atenção o alto número de alunos em sala, o foco na leitura e escrita e a crença dos alunos e professores de que não se aprende inglês na escola regular / pública, além do tempo necessário para o planejamento das aulas.

Passamos para a conclusão deste trabalho, desenvolvendo as Considerações Finais, as limitações e os encaminhamentos de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi analisar como a cognição do professor de LI sobre o ensino-aprendizagem de gramática interage com sua prática docente. Considerando que os participantes deste estudo, durante a formação docente, tiveram contato com teorias que defendem o desenvolvimento do ensino de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994 ; LARSEN-FREEMAN, 2003), buscamos investigar se há traços dessa formação na prática dos participantes.

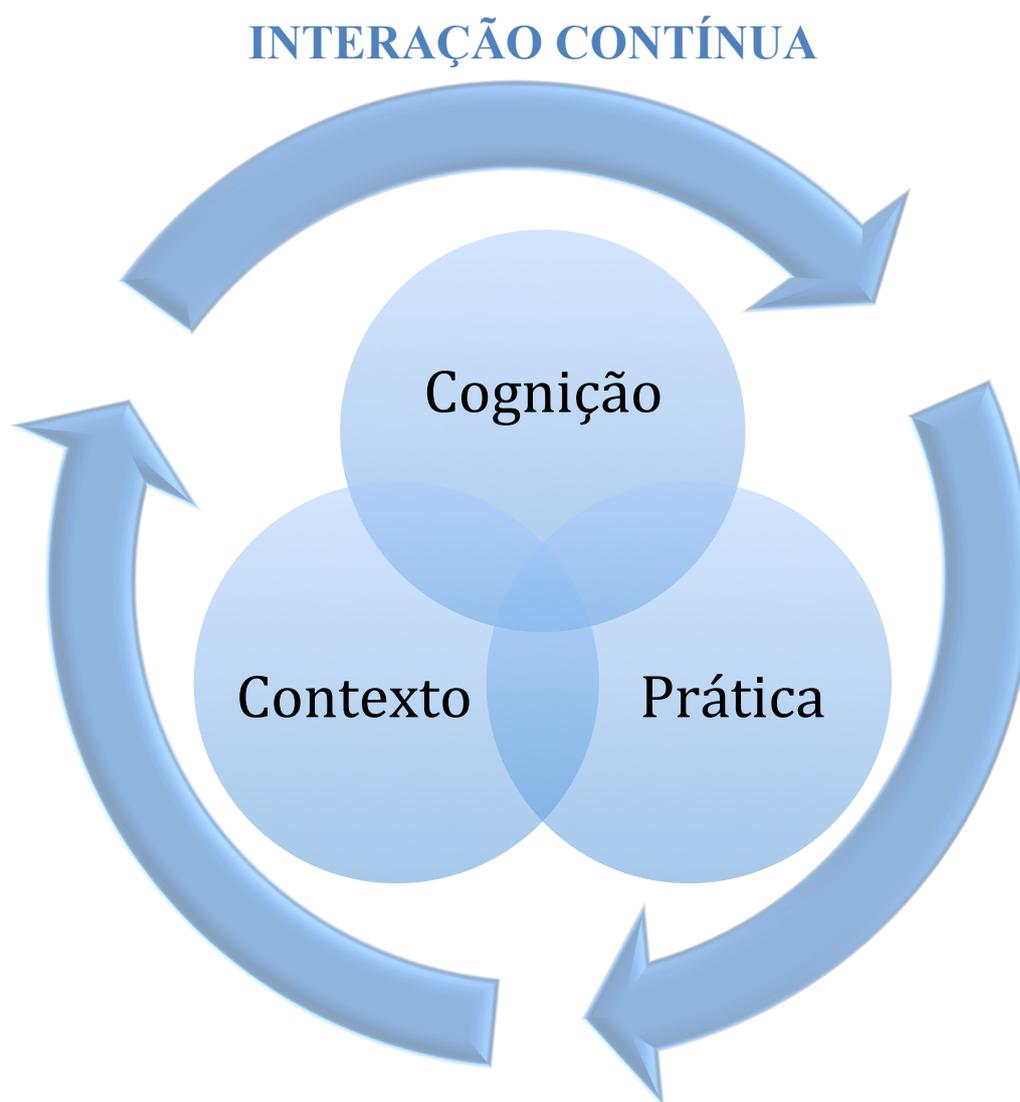
Para tanto, analisamos a prática de sete professores recém-formados pela mesma instituição de ensino, avaliando se houve o ensino de gramática como habilidade. Focamos em dois pontos-chave desse modelo: a proposta de *noticing* e a prática comunicativa significativa, classificando as aulas dos participantes com base nessas duas etapas. Alguns participantes não promoveram o desenvolvimento de ambas. Ainda assim, julgamos que eles buscaram o ensino de gramática como habilidade. Porém, estamos cientes de que *noticing as skill* e prática comunicativa significativa são essenciais para que se caracterize ensino de gramática como habilidade. Com base na análise das aulas desses participantes, foi possível categorizá-los em três grupos:

A	Participantes que buscaram ensinar gramática como habilidade na maioria das aulas	Cathy Naomi
B	Participantes que apresentaram traços do ensino de gramática como habilidade em poucas (ou nenhuma das) aulas	Darren Justin
C	Participantes que apresentaram contrastes no ensino de gramática como habilidade em virtude dos contextos de atuação	Guy Mandy Stacey

Observamos que, embora nem todos os participantes ensinem gramática como habilidade em todas as aulas, há traços da formação docente na cognição relatada e na prática de seis dos sete participantes, a saber: Cathy, Guy, Justin, Mandy, Naomi e Stacey. O participante Darren não apresentou tais traços, revelando pautar suas decisões instrucionais na metodologia adotada pela escola e no papel atribuído ao ensino de LI.

É importante ressaltar que cada participante foi observado em dois contextos distintos, levando em consideração a relação defendida por Borg (2006) entre cognição, prática e contexto. Verificamos que os contextos de atuação exercem influência na prática desses participantes, de modo que, em determinados momentos, eles precisam agir contrariamente à sua cognição informada a fim de cumprir as exigências ou especificidades da instituição, que podem levar o professor a decidir agir de forma distinta da que ele consideraria adequada em outro(s) contexto(s). Julgamos que, para refletirmos acerca da cognição e da prática docente, é fundamental considerar e explorar essa relação complexa entre essas três esferas. Na figura a seguir, procuramos ilustrar como cognição, prática e contexto interagem:

Figura 16. Interação entre cognição, prática e contexto



Fonte: Elaboração própria

Por meio dessa figura, procuramos demonstrar que as três esferas envolvendo o ensino-aprendizagem de LI estão relacionadas e interagem continuamente. Conforme discutimos na análise dos dados, em determinados momentos, apenas a prática e o contexto estiveram relacionados, ou seja, os participantes precisaram desconsiderar sua cognição sobre o ensino de gramática para agirem de acordo com especificidades do contexto, como foi o caso de Mandy (na escola de idiomas) e Justin (em ambas: escola de idiomas e escola pública). Por outro lado, a intersecção entre cognição, prática e contexto foi evidenciada na prática de Stacey, Naomi e Cathy (nos dois contextos de atuação), bem como para Mandy e Guy (ambos em projetos de extensão). No caso de Darren também houve a interligação dessas esferas. No entanto, o participante parece apenas sucumbir às pressões e condições do contexto, de modo que ele revela estar insatisfeito com o caráter da disciplina de LI na escola regular, mas não promove práticas para mudar esse cenário.

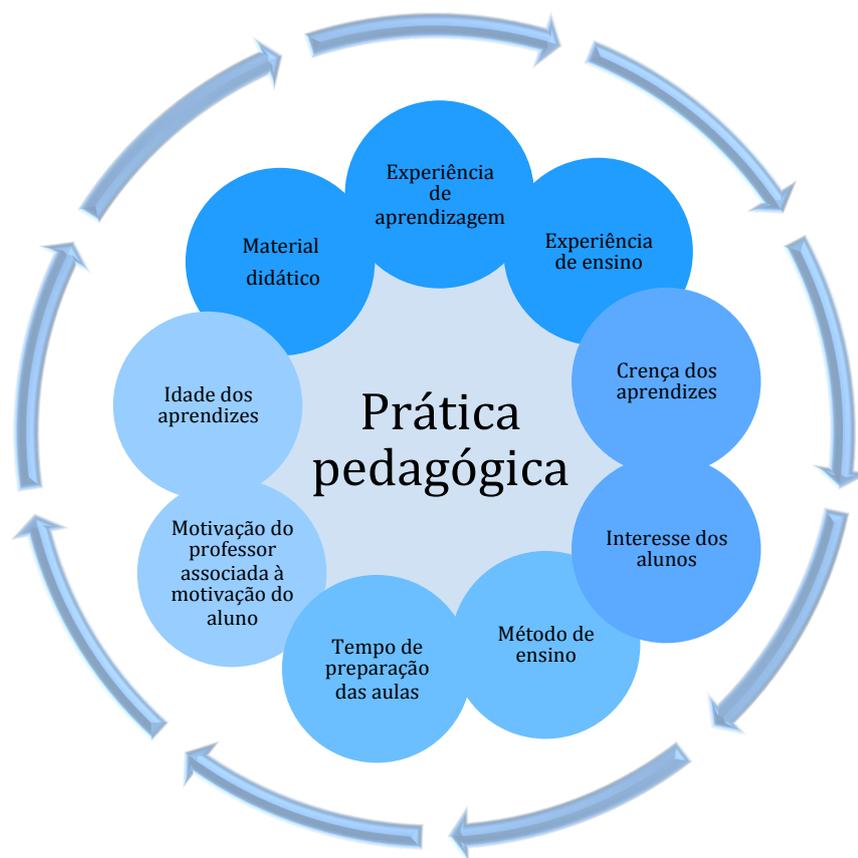
Corroborando o postulado de Svalberg (2012) de que os fatores contextuais podem ser cruciais nas decisões instrucionais feitas pelos professores, verificamos que o contexto de atuação exerce dois tipos de influência: potencializa ou restringe o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de gramática como habilidade. Dentre os elementos que potencializam oportunidades do ensino como habilidade estão: flexibilidade para planejamento e execução das aulas, possibilidade de adaptação do livro didático, número reduzido de alunos em sala de aula, tempo disponível para implementação de atividades de *noticing* e prática comunicativa significativa. Por outro lado, os aspectos que podem restringir essa prática são: alto número de alunos em sala, rigidez do método de ensino, necessidade de cumprir o conteúdo programático, pouca flexibilidade para adaptar o livro didático, desinteresse dos aprendizes, tempo de preparo das aulas, foco exclusivo na leitura e escrita e a crença do professor de que essa teoria não seria benéfica para os alunos de determinado contexto.

Portanto, julgamos que o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade pode apresentar-se como desafio para o professor que atua em contexto cujas peculiaridades limitam essa proposta. Embora estejamos de acordo com os princípios do ensino de gramática como habilidade, uma vez que ele representa um meio significativo para o ensino da forma, sentido e uso; não se trata apenas de defender a materialização dessa teoria. É preciso refletir acerca dessa proposta e das condições dos contextos, bem como analisar as necessidades e interesses do aprendiz para que seja possível fazer escolhas instrucionais apropriadas. Celce-Murcia (1985, p. 301) recomenda que *o professor de LE considere todas as variáveis*

*relevantes e depois tome uma decisão informada para cada situação de ensino distinta que ele enfrenta*¹⁰⁶.

Em nossa análise de dados, verificamos que há diversos fatores que podem influenciar a prática docente, conforme ilustrado na figura a seguir, por nós proposta:

Figura 17. Fatores que influenciam a prática dos participantes



Fonte: Elaboração própria

Ponderamos que seja fundamental que programas de formação docente considerem as influências dos fatores contextuais, não apenas aqueles que possibilitam ou limitam o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, mas todos os indicados pelos participantes deste estudo, para que seja possível discutir com futuros professores quão impactante tais fatores podem ser em sua prática docente, bem como em sua cognição. Essa reflexão pode contribuir para preparar melhor os professores pré-serviço para lidarem com os desafios que terão de enfrentar. Concordamos com Kaneko-Marques (2011, p. 189) no que concerne ao

¹⁰⁶ No original: *I recommend that the ESL teacher consider all the relevant variables, and then arrive at an informed decision for each distinct teaching situation he or she faces.*

alinhamento das práticas educacionais com as realidades contextuais:

(...) consideramos primordial que as práticas educacionais e as realidades contextuais estejam alinhadas para que professores ainda em processo de formação possam se tornar pensadores críticos e portadores de suas próprias opiniões com relação ao ambiente escolar e a profissão docente e tenham subsídios para otimizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em diversos contextos educacionais.

Estamos cientes de que o professor em formação apenas compreenderá de fato as limitações e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem de LI quando estiver no contexto de atuação. Logo, julgamos que seja desejável **sensibilizar** os alunos para as especificidades dos contextos de ensino. É nesse sentido que destacamos a importância de que os professores sejam capazes de fazer escolhas informadas, conforme defendido por Larsen-Freeman (1983). A autora assevera que é preciso formar professores para serem eficientes em qualquer situação. Para ela: *o processo de formação é o processo de preparar as pessoas para fazer escolhas. Já que há poucas respostas fáceis no ensino e nenhuma receita universalmente aclamada para o sucesso pedagógico, fazer escolhas informadas é o que caracteriza o ensino*¹⁰⁷. (p. 266)

Foi possível verificar que os participantes deste estudo fizeram escolhas informadas no que tange ao ensino de gramática. Mesmo aqueles que agiram contrariamente à sua cognição informada, justificaram suas decisões com base nas características do contexto de atuação, exceto Darren que parece ter apenas seguido o método adotado pelas instituições.

Julgamos que certos fatores contribuíram para que os participantes conseguissem articular teoria e prática, ou seja, para que fosse possível materializar os princípios do ensino-aprendizagem de gramática como habilidade. O primeiro deles refere-se às possibilidades de prática supervisionada durante a graduação. Os participantes Cathy, Guy, Justin, Mandy, Naomi e Stacey participaram de projetos de extensão nos quais eram responsáveis, em conjunto com a equipe de professores, pela elaboração de material didático, que era revisado, discutido e supervisionado pela coordenadora. Além disso, puderam ter suas aulas observadas por outros colegas e receberam feedback sobre como aperfeiçoar sua prática. Os projetos de extensão podem representar oportunidades ímpares de prática supervisionada, nos quais os alunos-professores podem experimentar práticas pedagógicas e vivenciar a experiência docente ainda durante o processo de formação.

¹⁰⁷ No original: *The process of educating is a process of preparing people to make choices. Since there are few facile answers in teaching and no universally acclaimed recipes for pedagogical success, making informed choices is what teaching is all about.*

Outro aspecto relevante foi o contato com teorias de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade após a formação. Desse modo, alguns participantes tiveram a chance de rever tais estudos em outros momentos, como Naomi e Stacey que desenvolveram trabalho de conclusão de curso e Dissertação de Mestrado (Naomi) que versavam sobre esse tema. Além de Cathy, Mandy e Guy atuaram em projetos de extensão em que o ensino de gramática como habilidade era estimulado. Percebemos que Darren não teve esse envolvimento com as teorias depois da formação, o que pode ter ocasionado maior dificuldade em articular teoria e prática. O participante não revelou traços dessa formação em sua prática pedagógica.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a área de cognição de professores de línguas e ensino-aprendizagem de gramática. Procuramos refletir sobre possibilidades de desenvolver esse ensino como habilidade, para que a gramática não seja abandonada, mas redimensionada, como sugere Almeida-Filho (2005). Além disso, almejamos que as práticas descritas e analisadas neste estudo estimulem professores de LI a buscar propostas de integração entre forma e comunicação, visando ao ensino eficaz e significativo da língua inglesa.

Defendemos a necessidade de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de gramática que integrem o papel do contexto de atuação e a cognição docente para que possamos compreender melhor essa relação, de modo a otimizar não apenas o ensino de gramática, mas o ensino de LI.

Estamos cientes das limitações deste estudo. Seria importante investigar outros contextos de ensino-aprendizagem, sendo enriquecedor conduzir pesquisas para explorar a relação entre cognição, gramática e contextos.

É relevante destacar que pretendemos compartilhar os resultados desta investigação com os participantes envolvidos, seguindo a sugestão de Telles (2002) do compromisso ético com a pesquisa educacional. Embora não tenha sido propósito deste estudo intervir na prática docente dos participantes, esperamos que este trabalho contribua para a formação continuada deles, de modo que, por meio das sessões de visionamento, os professores tenham reconhecido a oportunidade de refletir sobre a própria prática. Julgamos que esse processo seja de extrema importância para o professor, mas estamos cientes de que, devido à longa jornada de trabalho, muitos docentes não têm tempo ou oportunidade de refletir sobre sua prática.

Não se constitui como objetivo deste estudo analisar as mudanças na cognição ou na prática docente dos participantes; porém, reconhecemos que esse fato pode ter ocorrido em

consequência das sessões de visionamento, questionário e entrevistas feitas com os participantes. Como encaminhamento, sugerimos que a referida análise de possíveis mudanças no dizer e fazer de professores pudesse ser realizada, seguindo a indicação de Barcelos (2008, p. 273). A autora propõe a investigação de crenças relacionadas aos contextos e práticas sociais e *sua influência na mudança e desenvolvimento profissional do professor e no ensino e aprendizagem dos alunos*.

Outro encaminhamento refere-se à investigação da relação entre cognição de professores, prática pedagógica e **aprendizagem**, conforme recomendado por Borg (2003b). No escopo deste trabalho, não nos propusemos a analisar os reflexos da cognição e da prática dos participantes no processo de aprendizagem, ou seja, os alunos não foram considerados, o que julgamos ser tema frutífero para pesquisas futuras.

No tocante ao ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, julgamos que a materialização dessa proposta ainda precisa ser investigada e discutida. Augusto-Navarro (2007) pondera que poucos materiais didáticos apresentam equacionamento adequado entre forma e sentido. Além disso, a dimensão do uso pragmático proposta por Larsen-Freeman (2003) ainda parece representar um desafio para os professores, conforme apontado pela própria autora e indicado pelos participantes deste estudo. Outro fator que precisa ser considerado nessa proposta é o tempo. A elaboração de aulas que estimulam o desenvolvimento de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade parece demandar bastante tempo, revelando impacto no planejamento dos professores. De acordo com alguns participantes deste estudo, a elaboração de aulas que buscam materializar essa teoria demanda tempo e isso precisa ser considerado. Somado a esse fato, é preciso acreditar na potencialidade de uma teoria em obter resultados favoráveis, para que o professor invista tempo e energia necessários para a articulação entre teoria e prática.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para discussão e reflexão sobre o ensino-aprendizagem de gramática, sobretudo vislumbrando possibilidades de compreensão da integração entre gramática e comunicação. Além disso, almejamos contribuir para que programas de formação docente considerem a importância da cognição do professor e a relação desta com a prática docente e os contextos educacionais, para que futuros professores tenham mais subsídios para lidar com os desafios da profissão, visando ao ensino-aprendizagem eficaz e significativo da língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D. P. M. ; OLIVEIRA, L. C. ; AUGUSTO-NAVARRO, E. A. H. . Focusing on Teaching From the Get-Go: An Experience from Brazil. In: Michael Carroll. (Org.). *Developing a New Curriculum for Adult Learners*. 1a. ed. Alexandria: TESOL, 2007, p. 179-197.

ALMEIDA-FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2005, 75p.

_____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2007, 111p.

ALLWRIGHT, D. ; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991, 250p.

ANTHONY, E. M. *Approach, Method and Technique*. In: *ELT Journal*, v. VII. n. 2, p. 63 – 67, 1963.

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.

ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, Série: Prática Pedagógica, 14ª edição, 2008, 128p.

ASSIS-PETERSON, A. A. ; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 357-394, jul./dez. 2011.

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, p. 49 – 66.

_____. *Ensino instrumental na língua-alvo: uma proposta de ensino da escrita em ambiente acadêmico*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1997.

_____. *Prospective teachers' cognition on grammar(ing) as a skill*. Presented at TESOL 2010 – 44th Annual Convention and Exhibit – Boston, 2010. Disponível em: <http://www.slideshare.net/tesol2010EHAN/prospective-efl-teachers-cognition-on-grammaring-as-skill-3569149> . Acesso em 8 set 2013.

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

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71 – 92, 2001.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e Ensino de Línguas*. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006, p. 15 – 46.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p. 145 – 175, 2006b.

_____. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: MAGALHÃES, J.S.; TRAVAGLIA, L.C. (orgs.) *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008, p. 266 – 276.

BARCELOS, A.M.F ; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e Ensino de Línguas*. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006, 236p.

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

BATSTONE, R.; ELLIS, R. Principled Grammar Teaching. *System*, 37, p. 194 – 204, 2009. Disponível em:

<https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/15866/10.1016%2520j.system.2008.09.006.pdf%3Fsequence%3D2>. Acesso em 23 set. 2012.

BOGDAN, R. C. ; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods*. 2nd Edition, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1992, 262p.

BOLOGNINI, C. Z. Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 32, p. 7 – 14, 1998.

BORG, S. Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, v.53, n.3, p. 157–167 , 1999.

_____. Studying Teacher Cognition in Second Language Grammar Teaching. *System*, n. 27, p. 19 – 31, 1999b.

_____. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36, n.2, p. 81 – 109 , 2003.

_____. Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. *Language Awareness*, v.12, n.2, p.96 – 108 , 2003b.

_____. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum, 2006, 314p.

_____. *Introducing Language Teacher Cognition*, 2009. Disponível em: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>. Acesso em 25 ago. 2013.

_____. Language Teacher Cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (eds.) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009b, p. 163 – 172.

_____. Current Approaches to language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis. In: BARNARD, R.; BURNS, A. (Eds.) *Researching Language Teacher Cognition and Practice. International Case Studies*. Bristol: New Perspectives on Language & Education. Multilingual Matters, 2012, p. 11 – 29.

BORG, S. ; BURNS, A. Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied Linguistics*, v. 29, n.3, p. 456 – 482, 2008.

BARNARD, R.; BURNS, A. *Researching Language Teacher Cognition and Practice. International Case Studies*. Bristol: New Perspectives on Language & Education. Multilingual Matters, 2012, 190p.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008, 135p.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 4th Edition, 2000, 352p.

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

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Language and communication*. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CELCE-MURCIA, M. Making Informed Decisions About the Role of Grammar in Language Teaching. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 297 – 301, 1985.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd edition. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 3 – 11.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965, 251p.

CLAUS, M. M. K. *A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que revelam os estágios*. 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COBB, P.; BOWERS, J. Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, n. 28, p. 4 – 15, 1999.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.

(Orgs.) *Crenças e Ensino de línguas*. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p.125 – 142.

DEKEYSER, R. M. Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.) *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998, p. 42 – 63.

_____. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. H. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. Oxford, MA: Blackwell, 2003, p. 313-348.

DELLA ROSA, S. F. P. *A visão de aprendizes de inglês instrumental sobre o ensino-aprendizagem de gramática em contexto empresarial*. 2010. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Letras. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. [The landscape of qualitative research]. Sandra Regina Netz (Trad.). 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O Inglês na Escola Pública: Vozes de Pais e Alunos. *Polifonia*, Cuiabá: EdUFMT, v. 12, n. 2, p. 107 – 128, 2006.

DONADIO, L.F.P.S. *Content-Based Instruction para Professores Pré-Serviço: uma análise da problemática do processo de avaliação*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.) *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998, 301p.

DUCATTI, A. L. F. *A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professor de língua inglesa da escola pública*. 2010. 374f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – São José do Rio Preto, 2010.

ELLIS, R. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, spring, p. 39 – 60, 1998.

_____. Principles of Instructed Language Learning. *System* 33, p. 209 – 224, 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000138>. Acesso em 12 ago. 2013.

_____. Current Issues in the Teaching of Grammar: an SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, v. 40, n 1, p. 83 – 107, 2006.

EMIDIO, D. E. *Processo de Conscientização do Futuro Professor de Língua Inglesa sobre as Especificidades de se Aprender Inglês para Ensinar*. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FARRELL, T.S.C; BENNIS, K. Reflecting on ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices: A Case Study. *RELC Journal* 44(2), p. 163 – 176, 2013.

FINGER, I. ; VASQUES, F. O. The Role of Explicit Instruction in the Acquisition of the Present Perfect. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 837 – 858 , 2010.

FOTOS, S. Cognitive Approaches to Grammar Instruction. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd edition. Boston: Heinle & Heinle, p. 267 – 283, 2001.

GEERAERTS, D. ; CUYCKENS, H. (eds). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HYMES, D.H. On Communicative Competence In: PRIDE J.B.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269 – 293.

IANUSKIEWTZ, A. D. *Significado Social e Sentido Pessoal da Atividade Docente do Professor de Inglês da Escola Pública*. 2010. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Routledge, 2009, 148p.

KANEKO-MARQUES, S.M. *O Processo de (Re)construção da Prática Pedagógica de Professores de Língua Inglesa em Formação Inicial*. 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto , 2011.

KAWACHI, C. J. *A Música Como Recurso Didático-Pedagógico na Aula de Língua Inglesa da Rede Pública de Ensino*. 2008. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

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: 20 out. 2012.

KAWACHI, G. J. *Estereótipos Culturais em Estágios Avançados de Aprendizado de Inglês Como Língua Estrangeira e Seus Desdobramentos Para Ensino e Uso do Idioma*. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 1981, 151p.

LARSEN-FREEMAN, D. Training Teachers or Educating a Teacher. In: JAMES, E., STERN, H. H. ; STREVEN, P. (eds.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, p. 264 – 274, 1983.

_____. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*, 3rd ed., Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 251 – 266.

_____. *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. 1st edition. Michigan: Heinle Elt, 2003. 170 p.

_____. Teaching and Testing Grammar. In: LONG, M. H. ; DOUGHTY, C. J. (orgs.) *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell, 2011b, p. 518 – 542.

LARSEN-FREEMAN, D. ; LONG, M. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman, 1991, 394p.

LARSEN-FREEMAN, D. ; ANDERSON, M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2011, 252p.

LEFFA, W. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389 – 411, jul./dez. 2012

LINHARES, M. J. X. *Gramática Como Habilidade no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: um Estudo sobre Implicações na Acuidade da Produção Linguística e Percepções dos Aprendizes a essa Proposta*. 2011. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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

LIGHTBOWN, P. M; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Third Edition. Oxford: Oxford University Press, 2006, 233p.

LIGHTBOWN, P. M; SPADA, N. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, vol. 42, nº 2, June, p. 181 – 207, 2008.

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

LONG, M. ; ROBINSON, P. Focus on Form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C. ; WILLIAMS, J. (eds.) *Focus on Form in Classroom Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 15 – 41.

MARCHETI, L. I. *Ensino e Aprendizagem de Gramática em Aulas de Inglês no Ensino Médio: Foco na Forma e Desenvolvimento da Acuidade Linguística*. 2010. 199f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARGONARI, D. M. O Humor na Sala de Aula de Língua Inglesa. In: MONTEIRO, D. C.

(org) *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara: Laboratório Editorial /FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004, p. 99 – 138.

MARQUES, A. L. P. Ajustando o Foco Atencional de Alunos Adultos a Itens Gramaticais Opacos: Conectivos Concessivos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 859-881, 2010.

MARTINEZ, F. C. T. *O Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública Paulista: o Papel da Gramática em Proposta Pedagógica para o 6º Ano*. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MELLO, H. R. ; SOUZA, R. A. Questões sobre a gramática e sobre seu lugar na Linguística Aplicada: apresentação do número temático sobre ensino e aprendizagem de gramática da Revista Brasileira de Linguística Aplicada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 825-830, 2010.

MICCOLI, L. Experiências, Crenças e Ações: uma Relação Estreita na Sala de Aula de LE. In: SILVA, K. A. (org.) *Crenças, Discursos & Linguagem*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010, p. 135 – 165.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, 189p.

MONTEIRO, D. C. Tendências de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: 2005 – 2010. In: MONTEIRO, D. C.; NASCENTE, R. M. M. (Orgs.) *Pesquisa, Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa: Olhares e Possibilidades*. Araraquara: Laboratório Editorial /FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 45 – 62.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current developments in research on the teaching of Grammar. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, nº 24, p. 125-145, 2004.

_____. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, New York: ESL & Applied Linguistics Professional Series, Eli Hinkel – series editor, 2011. 167 p.

PAIVA, V.M. O. Ilusão, Aquisição ou Participação. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona. Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33 – 46.

PICA, T. Research on Negotiation: What Does it Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning*, 44, p. 493 – 527, 1994.

REIS, S. Reflexões Sobre uma Jornada com Destino à Pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 101 – 118, 2006.

RICHARDS, J.C. ; ROGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2nd Edition, 2001, 270p.

RICHARDS, J. C. Accuracy and Fluency Revisited. In: HINKEL, E. ; FOTOS, S. (eds.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 35 – 50.

RODRÍGUEZ, A. G. *Teaching Grammar to Adult English Language Learners: Focus on Form*. 2009. Disponível em: <http://www.cal.org/caelanetwork/pdfs/TeachingGrammarFinalWeb.pdf>. Acesso em 22 ago. 2013.

RUTHERFORD, W. E. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman 1987, 195p.

SAVIGNON, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Paper presented at the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (Detroit, Michigan, April 23, 1973), p. 1 – 23, 1973.

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.

SCHEFFLER, P. Theories Pass. Learners and Teachers Remain. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 603 – 607, 2012.

SCHMIDT, R. W. ; FROTA S. N. (1986). Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese. In DAY, R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986, p. 237–326.

SCHMIDT, R. W. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, v.11, n.2, p.129–158, 1990.

_____.Attention. In: ROBINSON, P. (Ed). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3 – 32, 2001.

SCHMITZ, J. R. Algumas Reflexões sobre o Ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. In: KLEIMAN, A. B. ; CAVALCANTI M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: Suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 145 – 160.

SILVEIRA, R. S. A Abordagem de Ensino do Professor de Língua Inglesa em Contexto de Escola Pública. In: MONTEIRO, D. C. (Org.) *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara: Laboratório Editorial /FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 139 – 168, 2004.

SILVA, K. A. Crenças no Ensino-Aprendizagem e Na Formação de Professores de Línguas: Delimitando e Atravessando Fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. In: SILVA, K. A. (org.) *Crenças, Discursos & Linguagem*. Campinas, SP: Editora Pontes, p. 21 – 101, 2010.

SOUZA, V. G. *Conversas Colaborativas com Professoras de Inglês de Escola Pública: Vozes em Movimento*. 2007. 118p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Orações Subordinadas Substantivas sob uma Perspectiva Funcionalista-Cognitivista: Uma Proposta de Descrição e Ensino*. 2011. 151 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara – SP, 2011.

SVALBERG, A. M-L. Language Awareness and Language Learning. *Language Teaching*, v. 40, n.4, p.287 – 308 , 2007.

_____. Language Awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, v.45, n.3, p. 376 – 388, 2012.

_____. Engagement with Language: Developing a Construct. *Language Awareness*, v.18, n. 3-4, p. 242 – 258, 2009.

TERENZI, D. *O Ensino de Gramática como Habilidade: Efeitos Perceptíveis na Acuidade da Produção Linguística de Jovens Aprendizes de Língua Inglesa*. 2009. 184p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VANPATTEN, B. Processing instruction: An Update. *Language Learning*, 52, p. 755 – 803, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-230.

_____. Cognição de professores de línguas: formação, fatores contextuais e práticas de sala de aula. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. APLIESP, nº 16, São José do Rio Preto, p. 113 – 134, 2010.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*, vol. 10, n. 2. Oxford University Press, 1989.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 316p.

_____. Teacher cognition and language education: Research and practice (review). *The Canadian Modern Language Review*, v. 65, n. 3, p. 511 – 513, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista A

- 1- Tell me about your experience with language teaching and learning. Which languages do you know? Which ones have you taught?
- 2- How long have you been teaching English? In which contexts? When?
- 3- Tell me about the places you are working at the moment.
- 4- Which groups are you teaching?
- 5- What approach / methodology is used in the school (place) you are teaching?
- 6- Do you have to follow any course book? Which one?
- 7- How do you generally work with the course book? Does the institution allow you to make any adaptations? When? Are they necessary?
- 8- In your opinion, what is grammar?
- 9- Do you usually teach grammar? How do you do that?
- 10- Do you think it's important to focus on form? Why (not)?
- 11- Do you see any relation between students' level of proficiency and the necessity to teach grammar? Should teachers' strategies (approach) vary according to proficiency level?
- 12- In your opinion, should there be any relation between students' age and the teacher's approach (strategies) to teach grammar?
- 13- Wrapping up, which elements should be taken into consideration when planning a language course, and more specifically, focus on form?

APÊNDICE B – Questionário

Por favor, procure dedicar um tempo para responder a este questionário (por volta de uma hora). É importante que você reflita sobre as questões propostas. Se possível, responda em inglês. Fique à vontade para responder em português, caso julgue que conseguirá se expressar com mais clareza. Por favor, gostaria de receber as respostas por e-mail até 26 de maio. Obrigada por sua colaboração!

- 1- How do you usually teach grammar? Try to give details and describe the steps you generally follow.
- 2- What do you think of your approach and strategies to teach grammar? How do you evaluate them?
- 3- Would you like to teach grammar in a different way? Why? How?
- 4- Concerning the three dimensions proposed by Larsen-Freeman (2003): form, meaning, use, which one (s) do you think you usually work with in your classes? Why?
- 5- Which one(s) do you consider the most challenging to deal with? Why?
- 6- In general, how do you evaluate your practice, in the two scenarios I have been observing? Would you like to do anything differently? Why? How?
- 7- Which elements or factors usually influence your practice? Why?
- 8- Please, write one paragraph trying to summarize your opinion about teaching grammar and your practice.
- 9- How did you feel answering this questionnaire? Was it difficult? Did it take you a long time to do it? Please, write about the process of answering these questions.
- 10- Você gostaria de acrescentar comentários ou informações que julga relevante para esta discussão? Fique à vontade para responder esta questão em português.

Thank you for your cooperation.
Cláudia

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista B

- 1- How did you feel participating in this investigation? Please, give me your general evaluation.
- 2- Did you feel uncomfortable in any moment?
- 3- How did you like the stimulated recall interviews?
- 4- Do you think that participating has brought any kind of contribution or change to your professional practice and/or view?
- 5- Have you felt that the presence of the researcher had any influence in the way you delivered your classes? Can you give me any examples?
- 6- Is there any observation you would like to make?
- 7- Você gostaria de fazer quaisquer observações, em língua materna, sobre as questões levantadas nesta entrevista e/ou outras (sobre todo o processo)?

APÊNDICE D – Tabela com descrição geral de conteúdos trabalhados pelos participantes

Sobre a tabela: Na primeira coluna, há a o número da aula observada. Na segunda coluna, apresentamos um resumo do conteúdo trabalhado na aula. Na sequência, voltamos nossa atenção para uma descrição geral das habilidades estimuladas, bem como das atividades propostas. Na quarta coluna, classificamos a aula com relação ao ensino de gramática, apontando se houve o desenvolvimento de atividades de *noticing* e/ou prática comunicativa significativa (gramática como habilidade) ou se não houve foco explícito na gramática.

Cathy

CATHY: PROJETO DE EXTENSÃO (adolescentes)			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	Discussão sobre o tema “amizade”.	- Atividade com episódio da série “ <i>Friends</i> ” - Vocabulário - <i>Speaking</i>	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 2	Feedback dos erros cometidos pelos alunos nas tarefas	- Gramática A professora elaborou atividades para abordar os principais erros / dúvidas dos alunos	Prática comunicativa significativa (uso do <i>there is / there are</i>)
Aula 3	Feedback – parte 2	- Gramática A professora elaborou atividades para abordar os principais erros / dúvidas dos alunos	Prática comunicativa significativa (uso do Presente Simples e Passado Simples na descrição de pessoas famosas)
Aula 4	Atividades de compreensão auditiva e pronúncia	- A professora elaborou atividades de <i>listening</i> e alguns exercícios de pronúncia	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 5	Discussão sobre o tema “Falsificação de documentos”	- Atividade com depoimentos de pessoas que falsificaram documento de identidade - Discussão sobre as razões que levam as pessoas a fazerem isso e as consequências.	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 6	Atividade com episódio de “ <i>The Simpsons</i> ”	Diferentes tipos de atividades: -Vocabulário -Compreensão auditiva - Escrita -Discussão sobre o episódio	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 7	Atividade com episódio de “ <i>The Simpsons</i> ” - parte 2	Atividades focando o trabalho com vocabulário e interpretação de texto	Gramática não foi focada explicitamente.

CATHY: ESCOLA REGULAR PARTICULAR - Ensino Fundamental I			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	-Correção da tarefa de casa - Tema: partes da casa	- A professora corrigiu a pronúncia dos alunos - Os alunos desenharam as partes de uma casa	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 2	- Tema: animais e o uso do Presente Contínuo	- Vocabulário -Música - Os alunos recortaram e colaram os animais nos locais indicados pela música (<i>“the frog is jumping in the lake”</i>).	Prática comunicativa significativa. Os alunos precisaram associar forma e sentido para completar a atividade.
Aula 3	- Tema: pronomes (<i>it / they</i>)	- Atividades de compreensão auditiva - Os alunos tinham que desenhar os animais no local correto, de acordo com o áudio. Exemplo: <i>“The horses are eating. They are in the barn.”</i>)	Prática comunicativa significativa. Os alunos precisaram associar forma e sentido para completar a atividade.
Aula 4	<i>Pictionary</i>	Os alunos montaram um dicionário com figuras / desenhos de animais	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 5	-Correção da tarefa -Tema: dias da semana	- Vocabulário sobre os dias da semana e meses do ano - Alunos completaram tabelas sobre os dias da semana, aniversários, datas importantes	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 6	-Tema: Presente Simples e comidas	-Atividade de <i>noticing</i> do “s” na Terceira pessoa do singular - Atividade de prática do tema gramática	- Proposta de <i>noticing</i> - Prática comunicativa significativa. Os alunos precisam completar uma tabela usando o presente simples, os dias de semana e comidas que tinham estudado.
Aula 7	- Presente Simples	- Atividades de prática do Presente Simples	Prática comunicativa significativa. Novamente, os alunos tinham que completar tabelas sobre o que eles gostavam de comer.
Aula 8	- Frases interrogativas no Presente Simples (uso de “do / does”)	- Atividades para praticar o do / does	Prática comunicativa significativa. Os alunos tinham que fazer perguntas aos colegas para completar uma tabela.

Darren

DARREN: ESCOLA DE IDIOMAS			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Foco na oralidade: explicação do diálogo modelo - Repetição - Gramática: ensino dedutivo - Leitura de regras e exemplos	- O professor seguiu os passos presentes no livro do professor. - Fases do método áudio-lingual	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 2	- Perguntas e respostas sobre vocabulário - Exercícios de repetição (<i>Drills</i>) - Exercícios de compreensão auditiva	- O professor seguiu os passos presentes no livro do professor.	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 3	- Elemento gramatical: comparação	- A explicação do professor foi dedutiva, partindo da regra para o uso e focando no sentido da estrutura - Repetição como prática da forma estudada	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 4	- Perguntas e respostas envolvendo a estrutura da comparação - Prática significativa	- O professor fez perguntas para os alunos usando a estrutura em foco. Prática controlada. - Atividade significativa de uso da estrutura	Prática comunicativa significativa. Os alunos tinham que entrevistar os colegas para descobrir informações pessoais. Uso da estrutura-alvo <i>"Are you as tall as your father?"</i>
Aula 5	- Explicação do diálogo modelo - Repetição		Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 6	-Exercício de compreensão auditiva -Explicação da gramática (<i>someone / anyone</i>)	- Explicação dedutiva do ponto gramatical	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 7	- Elemento gramatical: " <i>may</i> " - Repetição	- Explicação dedutiva do ponto gramatical	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 8	- Revisão de alguns pontos gramaticais	- Explicação dedutiva	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 9	-Presente Perfeito	- Explicação dedutiva focando no sentido do tempo verbal	Gramática ensinada tradicionalmente

DARREN: ESCOLA REGULAR PARTICULAR - Ensino Médio			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Interpretação e tradução de texto	- O professor ajuda os alunos a preencher uma lista de	Gramática não foi focada explicitamente.

	- Vocabulário	vocabulário presente no LD. Feito isso, os alunos tentam compreender o texto, que na sequência é traduzido pelo professor.	
Aula 2	- Interpretação e tradução de texto - Foco gramatical: “ <i>up to, until, as far as</i> ”	- Explicação dedutiva do elemento gramatical. O professor parte da regra para o exemplo	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 3	- Interpretação e tradução de texto - Vocabulário - Breve reflexão sobre o processo de formação de palavras em inglês		Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 4	- Interpretação e tradução de texto - Vocabulário		Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 5	- Interpretação e tradução de texto - Pronomes possessivos e pronomes adjetivos	- Explicação dedutiva. Foco em formas.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 6	- Interpretação e tradução de texto - Vocabulário		Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 7	- Interpretação e tradução de texto - Vocabulário - Diferença entre: <i>also, too, as well, either.</i>	Explicação dedutiva.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 8	- Interpretação e tradução de texto - Vocabulário		Gramática não foi focada explicitamente.

Guy

GUY: ESCOLA PÚBLICA			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Forma afirmativa do verbo “be”	- Explicação dedutiva e feita em língua materna. Uso de tradução.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 2	- Formas interrogativas e negativas do verbo “be”	- Explicação dedutiva, partindo da regra para o exemplo. O professor sugeriu uma prática controlada e sistemática: transformação de frases afirmativas em negativas e interrogativas	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 3	- Diálogo no qual as formas no verbo “be” estavam presentes	- O professor coloca na lousa uma lista com a tradução das palavras que os alunos desconhecem	Gramática ensinada tradicionalmente

		- Os alunos completam o diálogo com as formas do verbo “be”. - O professor sugere questões de interpretação do diálogo	
Aula 4	- Diálogo com as formas do verbo estudado - Exercício de compreensão auditiva	- Os alunos respondem algumas perguntas sobre o diálogo - Os alunos tentam completar o outro diálogo de acordo com o áudio	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 5	-Números	-Explicação dedutiva - Prática controlada, mas significativa. Os alunos precisam discutir em pares qual a idade de algumas pessoas famosas.	Gramática ensinada tradicionalmente. Tentativa de prática significativa.
Aula 6	-Números – com foco nos anos, número de casas e de telefone		Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 7	-Números – com foco nos preços - Uso do “ <i>How much</i> ”	- Explicação dedutiva - Prática controlada, mas significativa. Os alunos precisam discutir em pares qual o preço de coisas do dia-a-dia dos alunos	Gramática ensinada tradicionalmente. Tentativa de prática significativa.
Aula 8	- <i>Numbers</i> – com foco nas horas	-Explicação dedutiva	Gramática ensinada tradicionalmente

GUY: PROJETO DE EXTENSÃO

	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Presente Simples	- Foco no presente simples por meio de textos sobre pessoas famosas - Jogo “Celebridade”	- <i>Noticing</i> - Prática comunicativa significativa – jogo
Aula 2	- Feedback sobre os erros cometidos pelos alunos durante o jogo - Atividades para praticar o presente simples	- Atividade 1: os alunos tinham que escrever frases para descrever países e os outros tinham que adivinhar o país - Atividade 2: discussão sobre as características do Brasil (alunos formaram frases em conjunto) - Atividade 3: leitura e interpretação de um texto sobre o Brasil. Os alunos tinham que discutir se concordavam ou discordavam das informações presentes. - Tarefa: descrever um objeto	Prática comunicativa significativa

		importante para eles e explicar	
Aula 3	- Presente Contínuo	- Discussão sobre o presente contínuo por meio de textos. Os alunos leram textos sobre as mesmas pessoas famosas (apresentadas na aula 1) e o que elas estavam fazendo naquele momento. - Atividades de prática comunicativa significativa (<i>grammaticization</i> com episódio de <i>Friends</i> e jogo – O mentiroso)	<i>Noticing</i> Prática comunicativa significativa. Forma e comunicação integradas.
Aula 4	-Feedback sobre os erros cometidos na aula anterior - Atividade de compreensão auditiva	- Os alunos corrigiram os erros dos colegas guiados pelo professor - <i>Listening</i> com episódio de <i>Friends</i>	<i>Noticing</i> e feedback
Aula 5	-Quantificadores	- Alunos discutem sobre as vantagens e desvantagens de morar em cidades grandes e pequenas usando os quantificadores (<i>some / any</i>)	Prática comunicativa significativa.
Aula 6	- Atividades de prática do “ <i>can</i> ”	- Leitura e interpretação de texto - Comparação entre o Brasil e outros países usando “ <i>can</i> ”	Prática comunicativa significativa.
Aula 7	- Atividades de prática do “ <i>can</i> ”	- Alunos discutem o que podem ou não fazer em situações específicas	Prática comunicativa significativa.
Aula 8	- Vocabulário - Tema gramatical: uso do “ <i>will</i> ”	- Os alunos discutem um texto com previsões sobre o future. Com base nas perguntas propostas, formulam a regra de uso do “ <i>will</i> ”	<i>Noticing</i>

Justin

JUSTIN: ESCOLA DE IDIOMAS			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	-Explicação do diálogo - Repetição	-Explicação indutiva seguindo os princípios do método áudio-lingual - Foco explícito na gramática	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 2	- Explicação do tópico “be able to” - Atividade de compreensão auditiva com trecho do filme “A Proposta”	- Explicação dedutiva, partindo da regra para os exemplos	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 3	- Exercício de compreensão		Gramática não foi focada

	auditiva - Exercícios de prática mecânica (<i>Drills</i>) - Perguntas sobre vocabulário		explicitamente.
Aula 4	- Repetição das frases presentes no diálogo - Memorização das frases - Foco no vocabulário presente na lição		Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 5	- Explicação do diálogo - Tópico gramatical: (<i>somebody / anybody</i>) - Leitura	- Explicação dedutiva	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 6	- Explicação de “may” - Repetição das frases presentes no diálogo - Memorização das frases	- Explicação dedutiva	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 7	- Exercício de compreensão auditiva - Explicação do Presente Perfeito	- Tentativa de explicação mais guiada, porém dedutiva.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 8	- Repetição das frases presentes no diálogo - Prática controlada e sistemática do Presente Perfeito	- Exercícios estruturais de completar as lacunas	Gramática ensinada tradicionalmente

JUSTIN: ESCOLA PÚBLICA

	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
6º ano			
Aula 1	- Tópico gramatical: preposições de lugares (<i>on, in, under, beside</i>)	- Explicação dedutiva e tradução dos exemplos. - Exercício de preencher as lacunas com a preposição correta	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 2	- Formação do plural em LI	- Explicação dedutiva por meio da comparação da formação do plural em Português e em LI	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 3	- Atividades para praticar a formação do plural	- Prática sistemática. Os alunos precisam reescrever frases usando as palavras no plural	Gramática ensinada tradicionalmente
8º ano			
Aula 1	- Tópico gramatical: quantificadores (<i>some / any</i>)	- Explicação dedutiva e tradução dos exemplos. - Exercício de preencher as lacunas com a palavra correta	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 2	- Explicação dos pronomes indefinidos “ <i>something, someone, somewhere</i> ”	- Tentativa de guiar os alunos para a descoberta das regras, mas o professor as formula	Gramática ensinada tradicionalmente

		para os alunos. Explicação dedutiva e no nível da frase	
Aula 3	- Atividades para praticar o uso de “something, someone, somewhere”	- Prática sistemática. Os alunos completam as frases com a palavra correta. O professor chama atenção para o sentido, não apenas à forma.	Gramática ensinada tradicionalmente
9º ano			
Aula 1	- Atividades para praticar o Passado Perfeito	- Prática sistemática. O professor escreve frases na lousa e pede que os alunos traduzam. Eles devem identificar qual foi a sequência de ações.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 2	- Vocabulário: expressões com o verbo “make”	- O professor traduz as frases presentes no LD e discute os diferentes sentidos das expressões com “make”	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 3	- Tópico gramatical: pronomes relativos (<i>who / which</i>)	-Explicação indutiva da forma. O professor procurou guiar os alunos para a descoberta da regra, apesar de ter conduzido a aula em Português.	Gramática ensinada tradicionalmente

Mandy

MANDY: ESCOLA DE IDIOMAS			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	-Explicação do diálogo - Foco no uso do “will” -Atividade de prática do “will”	- Tentativa de guiar os alunos para a compreensão do “will”. A professora partiu dos exemplos para a regra, mas ela sistematizou para os alunos. - Atividade para uso do “will” na qual os alunos tinham que planejar suas próximas férias	Prática comunicativa significativa (foco na forma e na comunicação)
Aula 2	-Exercício de compreensão auditiva - Explicação do diálogo - Repetição das frases do diálogo - Explicação do “should”	- Explicação dedutiva - Prática estrutural seguindo os princípios do método áudio-lingual	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 3	- Explicação do diálogo - Repetição e memorização das frases do diálogo - Explicação de “was / were	- Explicação dedutiva	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 4	- Revisão dos pronomes pessoais e possessivos. - Prática sistemática dos	- Explicação dedutiva e prática estrutural de preencher lacunas.	Gramática ensinada tradicionalmente

	<p>pronomes</p> <p>- Leitura da seção destinada à gramática no LD</p>		
Aula 5	<p>- Exercício de compreensão auditiva</p> <p>- Revisão e prática sistemática de “was / were”</p>	- Exercícios de completar as frases com “was / were”	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 6	<p>- Feedback sobre a tarefa de casa</p> <p>- Explicação do diálogo</p> <p>- Foco no uso do auxiliar “did”</p>	- Explicação dedutiva, partindo das regras para o uso.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 7	<p>- Revisão para a prova (midterm)</p> <p>- Prática estrutural</p>	- A professor procurou centralizar a aula nos alunos, pedindo que eles conduzissem a revisão e explicassem os tópicos gramaticais estudados. Houve foco isolado em regras.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 8	<p>- Feedback sobre a tarefa de casa</p> <p>- Revisão das estruturas estudadas por meio de prática estrutural</p>	- Exercícios de completar frases com a forma correta dos verbos estudados.	Gramática ensinada tradicionalmente

MANDY: PROJETO DE EXTENSÃO – adolescentes

	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Discussão sobre correção de textos	A professora discutiu com os alunos critérios para correção de textos. Eles refletiram sobre alguns exemplos e criaram seus próprios critérios	Gramática não foi focada explicitamente. Houve discussão sobre feedback de produção escrita, mas a gramática não foi o foco da aula
Aula 2	<p>- Tema: países e nacionalidades</p> <p>- Vocabulário</p>	Os alunos discutiram sobre lugares em que gostariam de morar. A professora sugeriu atividades para trabalhar com nacionalidades. Os alunos tinham que adivinhar e associar pessoas famosas e suas nacionalidades.	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 3	- Tópico gramatical: “so, such a, very, too”	<p>- A professora guiou os alunos para a descoberta das regras promovendo uma atividade <i>noticing</i>.</p> <p>- Prática: os alunos descrevem seus países e cidades com o auxílio dos colegas</p>	<p>- <i>Noticing</i></p> <p>- Prática comunicativa significativa</p>
Aula 4	- Tópico gramatical:	- Por meio de uma atividade	<i>Noticing</i>

	“many, much, few, a few, lots of”	de <i>noticing</i> , a professora guiou os alunos para a descoberta das regras. - Na atividade proposta, os alunos escrevem frases usando a estrutura estudada para que o restante discuta se as sentenças são falsas ou verdadeiras.	Prática comunicativa significativa
Aula 5	Correção de textos	- Correção dos textos seguindo os critérios estabelecidos na aula 1	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 6	- Tema: amor - Vocabulário	- Os alunos discutiram o tema da unidade. A professora sugeriu uma atividade na qual os alunos tinham que criar perfis e participar de um “ <i>speed date</i> ”	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 7	- Tópico gramatical: adjetivos (<i>participial adjectives</i>)	- Por meio de uma atividade de <i>noticing</i> , a professora guiou os alunos para a descoberta das regras.	- <i>Noticing</i>
Aula 8	- Tópico gramatical: “ <i>so do I, neither do I, me too</i> ”	- Novamente, a descoberta das regras foi possibilitada pelo <i>noticing</i> - A professora pediu que os alunos escolhessem temas e discutissem o que gostavam ou não gostavam a respeito daqueles temas. Na sequência, eles escreveram frases expressando sua opinião e tendo que concordar ou discordar usando a estrutura estudada	<i>Noticing</i> Prática comunicativa significativa

Naomi

NAOMI: PROJETO DE EXTENSÃO – crianças			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Descrição de pessoas - Uso do verbo “ <i>be</i> ” em perguntas	- Por meio de uma prática significativa, os alunos fizeram perguntas usando o verbo “ <i>be</i> ”.	Prática comunicativa significativa
Aula 2	- Vocabulário: adjetivos - Uso do verbo “ <i>be</i> ”	- Atividade de prática comunicativa significativa na qual os alunos usaram os adjetivos que estavam estudando e a forma correta do verbo. Assim, houve a integração forma e comunicação	Prática comunicativa significativa

Aula 3	- Continuação da atividade proposta na aula 2		Prática comunicativa significativa
Aula 4	- Números ordinais	- A professora focou na pronúncia dos números e fez perguntas sobre datas importantes	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 5	- Música focando no uso do Presente Contínuo - Atividade para prática do tempo verbal	- Atividade com música na qual os alunos tiveram que completar as lacunas com os verbos no Presente Contínuo. - Prática controlada do verbo em foco. A professora mostrava figuras e os alunos descreviam o que as pessoas estavam fazendo.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 6	- Prática do Presente Contínuo - Episódio do Bob Esponja	- Prática comunicativa para descrever ações usando o Presente Contínuo - Trabalho com vocabulário e compreensão auditiva com um episódio de Bob Esponja.	Prática comunicativa significativa
Aula 7	- Atividade com a música “ <i>She loves you</i> ”	- Foco no vocabulário da música e interpretação da letra	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 8	- Criando diálogos	- Na atividade proposta, os alunos tinham que organizar as figuras recebidas e criar diálogos para que a história fizesse sentido. Houve o uso do Presente Contínuo.	Prática comunicativa significativa

NAOMI: PROJETO DE EXTENSÃO – adultos

	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- <i>Classroom instructions</i>	- Vocabulário referente à sala de aula	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 2	- Prática da linguagem usada em sala de aula	- Os alunos montam diálogos (role-plays) envolvendo a linguagem de sala de aula.	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 3	- Atividade de compreensão auditiva focando em informações pessoais	- Vocabulário relacionado à informações pessoais - Exercício de <i>listening</i>	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 4	- Perguntas e respostas envolvendo informações pessoais	- Com o objetivo de conhecer melhor os colegas, os alunos tinham que entrevistar seus pares, fazendo perguntas pessoais e atentando ao uso correto do verbo (<i>Are you married? / Do you have any children?</i>)	Prática comunicativa significativa
Aula 5	- Atividade para praticar o Presente Simples	- Os alunos tiveram que escrever textos curtos sobre pessoas famosas usando as	Prática comunicativa significativa

		informações presentes no LD. Trata-se de uma atividade de gramatização	
Aula 6	- Prática da estrutura “ <i>there is / there are</i> ”	- Os alunos fizeram perguntas sobre figuras presentes no LD usando a estrutura-alvo. Prática controlada, mas com foco no sentido.	Prática comunicativa significativa
Aula 7	- Tópico gramatical: ordem das palavras na frase	- Ensino dedutivo da regra. A professora leu as explicações presentes no LD e forneceu exemplos da estrutura em uso.	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 8	- Atividade de compreensão auditiva e revisão de vocabulário	- Após ouvir uma reportagem sobre estatísticas do Brasil, os alunos discutem esses dados e conversam sobre o tema do áudio (número de fumantes)	Gramática não foi focada explicitamente.

Stacey

STACEY: GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Revisão do Presente Simples - Atividade de prática do tempo verbal - Discussão sobre o tema “ <i>Are you in shape?</i> ”	- Atividade: alunos descrevem pessoas famosas para os outros adivinharem	Prática comunicativa significativa
Aula 2	- Tópico gramatical: comparativos e superlativos	- Proposta de <i>noticing</i> partindo de uma atividade de compreensão auditiva - Atividade para prática dos comparativos e superlativos	- <i>Noticing</i> - Prática comunicativa significativa
Aula 3	- Leitura e interpretação de texto - Atividade com vídeo sobre os Estados Unidos e o Canadá - Perguntas e respostas usando comparativos e superlativos	- Atividade de comparação de países e discussão sobre esse tema	Prática comunicativa significativa
Aula 4	- Atividade de compreensão auditiva - Jogo de tabuleiro - Discussão do tema “ <i>Dealing with stress</i> ”	- Jogo de tabuleiro integrando forma e comunicação	Prática comunicativa significativa
Aula 5	- Continuação da discussão sobre o tema “ <i>Dealing with stress</i> ” - Vocabulário - Escrita de resumos	- Atividade de discussão sobre o tema proposto	Gramática não foi focada explicitamente.

Aula 6	- Tópico gramatical: “ <i>phrasal verbs</i> ”	- Alunos fazem associação (por meio de mímica) do phrasal verb ao seu significado	Gramática ensinada tradicionalmente
Aula 7	- Leitura, compreensão e discussão de texto	- Atividade de compreensão de texto da área dos alunos	Gramática não foi focada explicitamente.
Aula 8	- Escrita de resumo e feedback	- Alunos elaboram um resumo do texto lido	Gramática não foi focada explicitamente.

STACEY: ESCOLA DE IDIOMAS			
	Conteúdo	Descrição Geral	Gramática
Aula 1	- Revisão dos pronomes pessoais e pronomes adjetivos - Atividade de prática dos pronomes	- Atividade: figuras de pessoas famosas. Alunos precisam completar informações usando os pronomes estudados.	Prática comunicativa significativa
Aula 2	- Vocabulário (objetos da sala de aula) - Tópico gramatical: artigos e pronomes demonstrativos	- Atividade guiada para que os alunos percebessem o uso dos pronomes demonstrativos	<i>Noticing</i>
Aula 3	- Atividades de pronúncia - Atividades de prática dos pronomes estudados - Avaliação	- Atividade: alunos fazem perguntas usando os objetos da sala de aula e os pronomes estudados	Prática comunicativa significativa
Aula 4	-Discussão sobre coisas tipicamente brasileiras - Vocabulário - A formação do presente simples na terceira pessoa do singular	- Atividade: alunos discutem coisas tipicamente inglesas. Por meio das frases elaboradas e do texto apresentado no LD, Stacey sugere <i>noticing</i> da estrutura.	Noticing
Aula 5	-Atividades de prática do Presente Simples - Discussão sobre a típica família brasileira - Uso do “ <i>do / does</i> ”	- Atividade de gramaticização (alunos formam frases com o vocabulário fornecido pela professora)	Prática comunicativa significativa
Aula 6	- Uso do “ <i>do / does</i> ” - Atividade de compreensão auditiva	-Atividade de <i>noticing</i> por meio da compreensão de diálogos.	<i>Noticing</i>
Aula 7	- Atividades de prática do Presente Simples	- Alunos levam figuras de pessoas famosas e descrevem para os colegas de sala - Jogo de adivinhação - Jogo de tabuleiro sobre a rotina dos alunos	Prática comunicativa significativa
Aula 8	- Atividades de prática do Presente Simples	- Alunos preenchem tabelas com informações pessoais e de suas rotinas e conversam com os outros	Prática comunicativa significativa

APÊNDICE E – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Cathy na escola regular

Exemplo da aula 2 – prática comunicativa significativa

Nessa aula, Cathy trabalhou com uma atividade sugerida no livro didático adotado pela instituição. A proposta era a de que os alunos colorissem alguns animais, recortassem e os colassem no desenho de uma fazenda de acordo com a música tocada, cujo foco era o que cada animal estava fazendo. A estrutura era o presente contínuo e na música, havia frases como “*birds are flying, frogs are jumping in the lake*”. Após tocar a música, Cathy perguntou aos alunos o que os animais estavam fazendo e a maioria deles conseguiu responder em inglês (“swimming”, “flying”).

Consideramos essa atividade como prática comunicativa significativa visto que a forma estava associada ao sentido, além de estar contextualizada. Os alunos estavam aprendendo sobre os animais e o foco incidiu em compreender o que tais animais estavam fazendo (presente contínuo). Essa atividade estava apropriada à idade e ao nível de proficiência dos aprendizes, os alunos demonstraram interesse em executar a tarefa, prestando atenção na música e buscando compreender as ações dos animais.

Exemplo da aula 6 – noticing e prática comunicativa significativa

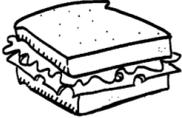
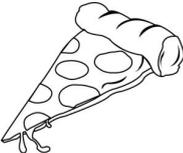
Cathy iniciou a aula perguntando aos alunos sobre o vídeo que tinham assistido na aula anterior. Os aprendizes recordaram o tema do vídeo (comida) e lembraram palavras como “*pancake*” e “*French toast*”. Quando a professora mencionou o filme que eles também tinham assistido, os alunos começaram a cantar um trecho da música do referido filme: “*I like to move it*”. Ela escreveu na lousa: “*I like to move it / She likes to move it / He likes to move it*” e perguntou aos alunos se havia diferença entre as frases. Eles citaram a existência no “s” e explicaram que aquela construção era usada com “he, she e it”.

Cathy retomou o vídeo sobre comidas e escreveu na lousa a seguinte frase: “*I have ice cream on Mondays*”. Feito isso, os alunos foram indagados sobre como dizer a mesma frase com informações diferentes, tais como “Pedro, cake, and Wednesdays”. A primeira tentativa dos alunos foi com a utilização do mesmo verbo (have): “*Pedro have cake on Wednesdays*”, seguida da próxima resposta: “*Pedro has cake on Wednesdays*”. Ao perceber a associação que os alunos estavam fazendo, Cathy chamou atenção para o fato de “*has*” não existir e, nesses casos, a palavra usada era “*has*”.

Observamos que Cathy procurou desenvolver o *noticing* da formação do presente simples nas terceiras pessoas do singular. A participante buscou guiar os alunos para o entendimento dessa regra, partindo de uma frase do filme que tinham assistido, seguindo para a descoberta do “*have / has*”.

Na sequência, Cathy entregou uma folha de exercícios para os aprendizes. Havia uma tabela com os personagens da Turma da Mônica e figuras de comidas em cada dia da semana. Os alunos tinham que formar frases contendo a informação sobre o que os personagens comiam em determinado dia, além de preencherem com seu próprio dado e dos colegas, conforme ilustrado a seguir:

1) Look at the chart. Write sentences. Follow the example.

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY
						
						

a) *She has ice cream on Sunday.*

b) I have _____ on Monday.

c) _____.

d) _____.

e) _____.

f) _____.

g) _____.

APÊNDICE F – Exemplo da aula e da sessões de visionamento de Cathy no projeto de extensão

Exemplo da aula 3 – *noticing* e prática comunicativa significativa

Nessa aula, Cathy continuou as atividades que havia preparado para a aula anterior. Assim, poderíamos considerar que essa também foi uma aula de apoio. O foco foi a diferença entre o Presente Simples e o Passado Simples. Para que esses tempos verbais fossem trabalhados, uma das atividades sugeridas foi a descrição de pessoas famosas que trabalhavam naquele momento ou que já tinham se aposentado ou até falecido. Nessa proposta, um aluno descrevia a pessoa escolhida e os outros tentavam adivinhar.

APÊNDICE G – Exemplos das aulas e das sessões de visionamento de Naomi no projeto de extensão (crianças)

Exemplo da aula 2 – prática comunicativa significativa

Na aula número 2, Naomi trabalhou com adjetivos. Ela entregou um *handout* aos alunos com várias expressões faciais e o adjetivo correspondente. Naomi pediu para eles lerem cada um dos adjetivos e explicou, por meio de gestos, associações e exemplos, as palavras que os alunos não conheciam. Em seguida, ela lhes entregou algumas frases com informações sobre determinadas pessoas. Com base nessas informações, os alunos deveriam escolher um dos adjetivos trabalhados, recortá-los e colá-los ao lado da frase correspondente. Além disso, eles deveriam elaborar um frase usando tal adjetivo. Por exemplo, eles escolheriam a figura referente ao adjetivo “*tired*” para ficar relacionada à frase “*She worked all day*” e produziram a seguinte frase: “*She is tired*”.

Por meio dessa atividade, os alunos puderam praticar a forma do verbo “to be” sem perceberem que o estavam fazendo, visto que o foco estava no significado. Essa atividade poderia ser considerada como prática comunicativa significativa por possibilitar escolhas por parte dos aprendizes, bem como por integrar forma e comunicação. Além disso, houve o envolvimento afetivo dos alunos, demonstrando interesse em participar da proposta.

Exemplo da aula 5 – gramática trabalhada de maneira tradicional

Nessa aula, Naomi sugeriu algumas atividades para praticar o presente contínuo. Ela mostrou algumas figuras para os alunos e lhes entregou um *handout* com questões a respeito do que as pessoas nas figuras estavam fazendo. As primeiras frases foram feitas pela participante em conjunto com os alunos, como por exemplo: “*What are the boys doing?*” “*They are playing soccer*”.

Embora tenha sido válido para os alunos praticarem a estrutura desse tempo verbal, essa atividade não poderia ser considerada como prática comunicativa significativa. A função dos aprendizes era reportar o que estava presente nas imagens. Não havia escolha linguística ou lexical, tratava-se apenas de uma descrição da ação.

A próxima atividade sugerida foi uma música cuja letra estava com espaços a serem completados com o presente contínuo. Apesar dos alunos gostarem de trabalhar com música, a atividade proposta não foi significativa, uma vez que a única exigência era que os alunos ouvissem a música e completassem as frases com o tempo verbal em foco.

APÊNDICE H – Exemplos das aulas e das sessões de visionamento de Naomi no projeto de extensão (adultos)

Exemplo da aula 6 – prática comunicativa significativa

O foco dessa aula foi a prática da estrutura “there to be”. Naomi pediu que os alunos criassem perguntas usando a referida estrutura e as fizessem aos seus pares. Enquanto os alunos prepararam as questões, Naomi os auxiliou com as dúvidas que surgiram. Percebemos que ela buscava verificar se a estrutura utilizada estava de acordo com o sentido que os alunos queriam, unindo forma e significado. Os alunos mostraram-se envolvidos com a atividade, pois tiveram a chance de conhecer um pouco mais sobre seus colegas de classe. E

Na próxima atividade sugerida no material didático, havia gravura de um quarto e os aprendizes tinham que fazer perguntas sobre essa imagem, tais como: “*Is there a picture in this room?*”? Julgamos que havia pouca lacuna de informação nessa proposta, visto que, apenas com base na figura, os alunos sabiam o que existia no quarto, não precisando, a princípio, interagir com os colegas para obter maiores informações. Assim, houve a prática controlada da estrutura e a prática de vocabulário, pois os alunos puderam escolher sobre o que gostariam de perguntar.

Excerto da aula 7 – gramática não foi ensinada como habilidade

Na aula 7, Naomi iniciou a unidade 5 do material cujo assunto era “word order”. Ela leu a explicação presente no livro e acrescentou alguns exemplos, resolvendo algumas dúvidas apresentadas pelos alunos. Nessa aula, observamos que não houve proposta de prática comunicativa significativa e a estrutura gramatical foi ensinada de maneira dedutiva. Após a explanação, Naomi seguiu os exercícios propostos no material, sendo esses apenas de prática da estrutura, sem o foco no sentido ou uso.

APÊNDICE I – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Darren na escola de idiomas

Exemplo da aula 4 – tentativa de promover prática comunicativa significativa

Nessa aula, Darren sugeriu uma atividade na qual os alunos puderam praticar o que estavam estudando, de maneira significativa. Ele pediu para um dos alunos ir a frente da sala para ser entrevistado pelo restante e os orientou a usar perguntas como: “*Are you as tall as your father? Are you as elegant as your mother?*” Os alunos demonstraram ter gostado da atividade e usaram a estrutura-alvo apropriadamente. Embora essa atividade tenha sido controlada, uma vez que foi estipulado o que deveria ser usado, ela foi significativa no que se refere à lacuna de informação. Os aprendizes tinham a escolha sobre o que perguntar e não sabiam qual seria a resposta obtida. Além disso, foi uma oportunidade para conhecerem melhor seus colegas de classe. Seguindo a proposta de Batstone (1994), trata-se de uma atividade de estruturação feita pelo aprendiz.

Exemplo da aula 9 – gramática ensinada de maneira estrutural

O excerto selecionado da aula 3 apresenta a explicação de Darren sobre o Presente Perfeito. Como de costume, ele tocou a sentença do diálogo situacional, a saber: “*I’ve traveled all around the States*”, e iniciou sua exposição:

Darren: You were right, they are at a square talking about a trip. (*He had asked them, before playing the dialog, where the characters were and what they were doing*). And Daniel (*one of the characters*) is saying, I traveled all over the States. Right? But, he is not saying exactly I traveled all over the States, listen to what he is saying. (*He plays the sentence*) He is saying “I **have** traveled all over the States” (*He puts emphasis on have*). When we use have traveled... we are talking about a situation that happened in the past, but the time, when that situation happened is not important. We want to emphasize what happened, not when it happened. So, we say “I have traveled all over the United States”. See? They were the things I traveled, not when I did.

Student 1: Present Perfect.

Darren: Yeah! Good, good. So, see? Every time I say I have traveled, I am talking about something in the past, but time is not important. (Darren, transcrição de aula)

Com o intuito de prosseguir com sua explicação, Darren perguntou a uma aluna que havia recentemente viajado para Cancun:

Darren: Have you been to Cancun?

Student 2: Yes. I have been to Cancun.

Darren: Great. Now, listen to my question: when did you travel?

Student 2: in March.

Darren: So, see, guys? See the difference? I have traveled to Cancun. We don’t say when and we don’t say a time, it’s not important. I traveled to Cancun in March. Now, we are talking about the time. It happened in March. So, when time is important, we use the simple past. When the time is not important, we use the present perfect. (Darren, transcrição de aula)

APÊNDICE J – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Darren na escola regular

Exemplo da aula 2 – gramática ensinada de maneira tradicional

O foco da aula 2 incidia na compreensão de textos e não no ensino de gramática; porém, havia um exercício na apostila cuja proposta era a de completar frases com “*up to / as far as / until*”. Como houve a necessidade de Darren interromper a aula e focar explicitamente na gramática, julgamos válido refletir sobre sua prática nesse momento.

Na apostila não havia explicações gramaticais, apenas a tradução dos referidos termos. O participante colocou na lousa frases contendo os termos como exemplo e explicou, em português, as diferenças entre eles. Darren afirmou que o sentido das três expressões era o mesmo, mas eram usadas em diferentes situações. Por isso apenas a tradução não era suficiente para entender o uso. Feito isso, os alunos completaram o exercício e retomaram o trabalho de compreensão do texto.

Exemplo da aula 7 – gramática ensinada de maneira tradicional

Darren focou um aspecto gramatical em meio ao objetivo geral da aula: compreensão de texto e aquisição de vocabulário. Ele escreveu as seguintes palavras na lousa: *too / as well / also / either* seguidas das frases: *Spencer is Brazilian. Tom is Brazilian too*. Darren disse aos alunos que *too* poderia ser substituído por *as well* e prosseguiu para a explicação de *also*, colocando a seguinte frase na lousa: *Spencer is Brazilian. Tom is also Brazilian*. Ele perguntou aos alunos sobre a diferença entre *too* e *also* e os alunos lhe responderam que o sentido era o mesmo, apenas a posição do termo na frase era diferente. Darren concordou e ilustrou tal uso com mais exemplos, acrescentando a regra do *either*.

Após a explanação sobre essas palavras, os alunos fizeram os exercícios sugeridos no livro. Novamente, tratava-se de uma prática estrutural de preencher lacunas. Os alunos não apresentaram dificuldade para preencher o exercício, pois usaram a “estratégia” de verificar a posição daqueles termos nas frases dadas, não atentando, assim, ao sentido de tais sentenças.

APÊNDICE K – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Justin na escola de idiomas

Exemplo da aula 6 – gramática ensinada de maneira tradicional

Nessa aula, Justin explicou o modal “may”. Como de costume, ele apresentou o áudio da frase: “*So, John, do you think the severe winter storm may be here by tomorrow?*”. Depois, abordou o sentido das palavras “*severe storm*” e “*by tomorrow*” e focou no sentido de “*may*”:

When you are talking about the weather forecast, are you always sure about what you are saying? (*Students said “no”*). They can make predictions, they can see, but things change, right? She uses one word in the beginning to indicate possibility. (*He plays the audio again*). May. May is a word that we use to indicate possibility of things. (Justin, transcrição de aula)

Nesse trecho, Justin chama a atenção para o sentido do modal em questão. O participante não procurou guiar os alunos para compreender esse significado. Apenas lhes forneceu tal informação. Feito isso, ele fez perguntas para que os alunos pudessem usar o modal, seguindo o tipo de prática estimulado na metodologia áudio-lingual.

Exemplo da aula 7 – gramática ensinada de maneira tradicional

O foco dessa aula foi o tempo verbal “Presente Perfeito”. Após apresentar o áudio da frase “*Have you packed the insect repellent?*”, Justin explicou:

Is it important for the woman when the man packed the insect repellent? Is this important? The time that he did it? (*students say “no”*). What is more important, the time or the action?

Student 1: The action.

Justin: Right. If you packed at one o'clock or two o'clock, there is no difference. But it is important...what? That you packed the insect repellent. Right? So, she used the present perfect. (...) We use the present perfect in English, when we want to emphasize the action that somebody did in the past. (Justin, transcrição de aula)

Seguindo a rotina adotada nesse método, após a explicação, Justin providenciou alguns exemplos do tempo verbal sendo usado e fez perguntas para que os alunos pudessem praticar tal estrutura.

APÊNDICE L – Exemplos da aula e das sessões de visionamento de Justin na escola pública

Exemplo da aula 2 (6º ano) – gramática ensinada de maneira tradicional

O foco dessa aula incidiu na formação do plural em LI. Com o intuito de associar a regra utilizada em português com a do inglês, Justin escreveu “bola” na lousa e perguntou aos alunos qual era o plural daquela palavra. Eles imediatamente lhe disseram: “bolas”. Assim, Justin explicou que o plural de muitas palavras em inglês era formado similarmente e acrescentou alguns exemplos. Em seguida, ele leu as explicações contidas no livro didático e solicitou que os alunos fizessem os exercícios também indicados no LD. É válido esclarecer que a proposta era apenas escrever o plural de certas palavras. Não havia frases ou textos, somente palavras isoladas.

Exemplo da aula 1 (8º ano) – gramática ensinada de maneira tradicional

Nessa aula, Justin ensinou os quantificadores “*some* e *any*”. Ele escreveu as seguintes frases na lousa: *I have some things to do today. I don't have any things to do today* e montou uma tabela que seria preenchida com os alunos. Justin pediu para os alunos ficarem em silêncio para iniciar sua explicação, mas os alunos não atenderam à sua solicitação. Justin tentou perguntar sobre a diferença entre as sentenças, mas os alunos não prestavam atenção no que estava sendo falado pelo professor. Em reação à visível falta de interesse e disciplina dos aprendizes, Justin completou a tabela e escreveu outros exemplos na lousa, requisitando aos alunos que copiassem essas informações.

Nas próximas duas aulas, Justin continuou com o mesmo tópico gramatical e acrescentou o uso de *somebody*, *anybody*, *somewhere*, *anywhere* e outros. A instrução foi dedutiva e no nível da frase, não do discurso. Além disso, Justin orientou os alunos a atentarem se a frase era afirmativa, negativa ou interrogativa para escolherem o quantificador correto. Assim, não houve foco no sentido, mas na forma.

Em seguida, o participante solicitou que os alunos fizessem os exercícios sugeridos no material didático. Tratava-se do preenchimento de lacunas usando as palavras estudadas. Ao corrigir os exercícios estruturais, Justin perguntava aos alunos a razão de terem completado com determinada palavra. A maioria conseguia justificar a escolha com base no tipo de frase: *some* para sentenças afirmativas e *any* para as negativas. Reconhecemos que a prática de Justin nesse contexto não conduzia à comunicação, visto que, devido aos fatores contextuais observados, atividades de prática comunicativa não eram propostas. Porém, observamos que a dimensão da forma foi bastante trabalhada, contribuindo para a construção desse tipo de conhecimento.

APÊNDICE M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado desenvolvida por Cláudia Jotto Kawachi, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) sob orientação da profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a universidade.

O objetivo deste estudo é analisar como o professor recém-formado estabelece relações entre a formação teórica e a prática pedagógica.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar a análise de suas respostas obtidas por meio de entrevistas e dos dados coletados em observações e gravações de suas aulas, além das sessões de visionamento. Assim, a pesquisadora observará uma aula por semana em um grupo específico em dois contextos distintos, ou seja, sua prática docente será investigada em dois cenários de atuação. Esse procedimento será feito durante quatro meses. As sessões de visionamento serão agendadas de acordo com sua disponibilidade e preferência de dias/horários.

Mais uma vez, asseguramos que sua recusa em autorizar a análise dos dados não lhe acarretará nenhum tipo de prejuízo. Informamos também que nos foi dada autorização para a coleta de dados nas instituições de ensino em que você leciona. Dessa forma, a instituição está ciente da realização desta pesquisa e de sua participação voluntária.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Por isso, nas análises de pesquisa, seu nome será substituído por um nome fictício, de maneira que a sua identidade seja preservada.

Cabe mencionar que esta pesquisadora foi aprovada na seleção CAPES-Fulbright de estágio de doutorado. Dessa forma, os dados coletados serão analisados também sob supervisão da professora Dra. Diane Larsen-Freeman na Universidade de Michigan.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual constam telefone e e-mail da pesquisadora e da orientadora deste trabalho, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Cláudia Jotto Kawachi

Tel: XX

e-mail: claudiajk@hotmail.com

Eliane Hércules Augusto-Navarro

Tel: XX

e-mail: eaugustonavarro@gmail.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2011.

APÊNDICE N – Pedido de autorização para coleta de dados enviado às escolas

Aos coordenadores / diretores do colégio XX

São Carlos, 26 de janeiro de 2011.

Prezados senhores,

Meu nome é Cláudia Jotto Kawachi e sou aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar sob orientação da profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro. O objetivo deste é solicitar autorização para a coleta de dados da pesquisa intitulada “Cognição de professores recém-formados acerca do ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa e a prática docente em diferentes contextos educacionais” nessa conceituada instituição de ensino. Informo que o foco da minha investigação é a prática docente com relação ao ensino de gramática da língua inglesa. Assim, meu intuito é analisar como o professor recém-formado estabelece relações entre a formação teórica e a prática pedagógica. Ressalto, ainda, que os alunos não serão investigados. Os nomes dos professores-participantes, dos estudantes e da instituição serão mantidos em sigilo.

A metodologia empregada na coleta de dados será: observação de aulas, anotações acerca da atuação docente com relação ao ensino-aprendizagem de gramática e gravações em áudio / vídeo. As gravações serão trabalhadas posteriormente com os professores. Esta pesquisadora realizará sessões de visionamento indagando os docentes sobre suas aulas, visando analisar o dizer e o fazer desses professores. Esta pesquisadora observará o professor XX nas aulas de inglês da turma XX nessa instituição nos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho.

É importante destacar que fui aprovada na seleção CAPES-Fulbright de estágio de doutorado. Dessa forma, os dados coletados serão analisados sob supervisão da professora Dra. Diane Larsen-Freeman na Universidade de Michigan.

Estou enviando os seguintes documentos para análise: resumo do projeto, projeto de doutorado, confirmação da aprovação na seleção para bolsa sanduíche CAPES-Fulbright e o convite para realização do estágio na Universidade de Michigan.

Coloco-me à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas e subscrevo-me.

Atenciosamente,

Profa. Ms. Cláudia Jotto Kawachi

claudiajk@hotmail.com

Endereço XX

Telefone XX