



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**PERSPECTIVAS GRAMATICAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RECORTE DOCUMENTAL TEMPORAL**

São Carlos
2024



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

PERSPECTIVAS GRAMATICAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM RECORTE DOCUMENTAL TEMPORAL

EDUARDO ALVES DE DEUS BARBIZAN

Tese 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.

Orientadora: Profa Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro.

São Carlos - São Paulo - Brasil
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Eduardo Alves de Deus Barbizan, realizada em 05/03/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Camila Höfling (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas (UFPI)

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro pela orientação, apoio constante e por todos os ensinamentos compartilhados durante minha permanência na Universidade Federal de São Carlos.

Aos Profs. Nelson Viana e Patrícia de Oliveira Lucas, pelos conhecimentos compartilhados, pela participação e valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos membros da banca de defesa da tese, Profa. Dra. Camila Höfling, Profa. Dra. Cláudia Kawachi-Furlan, Prof. Dr. Nelson Viana e Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas, que cordialmente aceitaram compor a comissão julgadora deste trabalho. Gostaria de agradecer pelas valiosas contribuições e pelo tempo dedicado à avaliação.

Aos membros suplentes, Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pela disponibilidade em contribuir para este momento significativo.

Às Profas. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Vera Lucia Teixeira da Silva pela dedicação às disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística, as quais também contribuíram para a minha formação docente.

Às queridas amigas Camila Gisele Almeida e Rogéria Aparecida Veronese, por todo o apoio nos momentos de preocupação e pela demonstração de sincero apoio.

À Universidade Federal de São Carlos, pela assistência ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Às equipes administrativas e aos docentes da instituição.

A todos aqueles que direta ou indiretamente incentivaram a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Neusa e José Osmar, pela compreensão e encorajamento em todas as etapas.

À minha família.

Aos queridos leitores.

À espiritualidade amiga.

Muito obrigado!

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*

MELO NETO (1994[1966], p. 350-351).

Resumo

Considerando o crescimento da importância do ensino-aprendizagem de PLE no Brasil e no exterior (FURTOSO, 2015; IZAKI GÓMEZ, 2018; GRANATO, 2022; CHAMORRO, 2022), aliado ao fato de que o lugar da gramática em propostas pedagógicas parece isolado do fluxo discursivo (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003; SPADA e LIGHTBOWN, 2008), propomos analisar como se apresentam as atividades de ensino da gramática de PLE em três livros didáticos publicados ao longo de três décadas e com espaçamento de quinze anos entre um e outro. Mais especificamente, por meio de pesquisa documental, analisamos qual a perspectiva das atividades que focam o ensino da gramática de PLE nos livros didáticos selecionados, a partir das propostas de Batstone (1994) de gramática como produto, processo e habilidade, visando compreender o movimento em propostas pedagógicas ao longo dos anos. O foco na gramática se deve à observação em sala de aula de que aprendizes valorizam seu estudo. Identificamos mudanças tênues nos tipos de propostas de atividades pedagógicas que focam o ensino da gramática, mas com potencial para propostas com maior contextualização e envolvimento ativo dos aprendizes no processo de compreensão de relações entre forma, sentido alcançado e uso da gramática de PLE.

Palavras-chave: Ensino de Português como Língua Estrangeira; Gramática Pedagógica; Livros Didáticos.

Abstract

Considering the relevant increase of teaching and learning Portuguese as a Foreign Language in Brazil and abroad (FURTOSO, 2015; IZAKI GÓMEZ, 2018; GRANATO, 2022; CHAMORRO, 2022), along with the fact that the role of grammar in pedagogical activities generally appears isolated from the discursive flows (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003; SPADA & LIGHTBOWN, 2008), this doctoral dissertation analyzes how grammar teaching activities are presented in three Portuguese as Foreign Language textbooks published over three decades and with a gap of fifteen years between each of them. More specifically, through documentary research, we have analyzed the perspective of the activities that focus on teaching Portuguese as a Foreign Language grammar, based on Batstone's (1994) proposals of grammar as product, process, and skill, to understand the movement in pedagogical activities over the years. The focus on grammar is due to the observation in the classroom practices that learners value its study. We have identified tenuous changes in the types of pedagogical activity proposals that focus on grammar, but with the potential for activities that feature greater contextualization and learners' active involvement in the process of understanding relationships between form, meaning achieved, and Portuguese as a Foreign Language grammar use.

Keywords: Teaching Portuguese as a Foreign Language; Pedagogical Grammar; Textbooks.

Lista de figuras

Figura 1. Metáfora da janela de um avião.....	22
Figura 2. Exemplo de atividade de “noticing para o aprendiz”	27
Figura 3. Exemplo de atividade de “noticing pelo aprendiz”	28
Figura 4. O estágio de “noticing” e suas gradações	29
Figura 5. Exemplo de atividade de “structuring”	31
Figura 6. Exemplo de atividade de “structuring pelo aprendiz”	33
Figura 7. O estágio de “structuring” e suas gradações	35
Figura 8. Exemplo de atividade de gramática como produto.....	36
Figura 9. Exemplo de atividade de gramática	38
Figura 10. Exemplo de atividade de gramática como processo	40
Figura 11. Exemplo de atividade de gerenciamento do tempo	43
Figura 12. Exemplo de atividade	45
Figura 13. Exemplo de atividade de regulação e familiaridade com o tópico	46
Figura 14. Exemplo de atividade de lacuna de contexto.....	47
Figura 15. Exemplo de atividade de discussão de opinião (lacuna de contexto)	48
Figura 16. Sistematização dos estágios para o desenvolvimento de atividades/tarefas	50
Figura 17. Primeiro exemplo de atividade de “noticing como habilidade ”	54
Figura 18. Segundo exemplo de atividade de “noticing como habilidade ”	55
Figura 19. Exemplo 1 - Atividade de “gramatização”	56
Figura 20. Exemplo de atividade de “gramatização”	57
Figura 21. Exemplo de atividade de reflexão.....	59
Figura 22. Representação das três dimensões para o ensino de gramática	72
Figura 23. Tipos de MDs	88
Figura 24. Potenciais etapas para a realização de uma pesquisa documental	102
Figura 25. Quadro – B1 (Unidade 1 – LD1)	124
Figura 26. Quadro – B2 (Unidade 1 – LD1)	125
Figura 27. Quadro – B3 (Unidade 1 – LD1)	125
Figura 28. Atividade – B3 (Unidade 1 – LD1)	126
Figura 29. Quadro – B1 (Unidade 6 – LD1)	127
Figura 30. Quadro – B2 (Unidade 6 – LD1)	127
Figura 31. Quadro – B3 (Unidade 6 – LD1)	128
Figura 32. Atividades – B4 (Unidade 6 – LD1).....	128
Figura 33. Quadro – B6 (Unidade 6 – LD1)	129
Figura 34. Quadro – B1: “Atividade 2” (Unidade 12 – LD1).....	129
Figura 35. “Consultório gramatical – Gênero/ substantivo” (Anexo – LD2)	131
Figura 36. Quadro – “Origem” (Unidade 1 – LD2).....	133
Figura 37. Quadro – “Expressões úteis” (Unidade 1 – LD2).....	134
Figura 38. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 1 – LD2)	135
Figura 39. Quadro – “Artigos definidos” (Unidade 1 – LD2).....	136
Figura 40. Quadro – “Guarde bem” (Unidade 6 – LD2).....	136
Figura 41. “Anexo 2” (LD2)	137
Figura 42. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 6 – LD2)	138
Figura 43. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 6 – LD2)	139
Figura 44. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 12 – LD2)	140
Figura 45. Caixa de texto – “Lembrando que...” (Unidade 1 – LD3)	141
Figura 46. Atividade “3C” (Unidade 1 – LD3).....	142
Figura 47. Atividade “1P” (Unidade 2 – LD3)	143
Figura 48. Atividade 2A – “Parte 1” (Unidade 2 – LD3).....	144

Figura 49. Atividade “1F” (Unidade 3 – LD3)	146
Figura 50. Atividade 1G – “De olho na gramática!” (Unidade 3 – LD3)	147
Figura 51. Atividade – “3E” (Unidade 3 – LD3)	149
Figura 52. Atividade – “1G” (Unidade 4 – LD3).....	150
Figura 53. Quadro – “B1” (Unidade 12 – LD1).....	152
Figura 54. Quadro e atividade A – “B2” (Unidade 12 – LD1)	152
Figura 55. Atividade C – “B2” (Unidade 12 – LD1)	153
Figura 56. Atividade 2 – “B2” (Unidade 12 – LD1).....	154
Figura 57. Atividade 1 – “B3” (Unidade 12 – LD1).....	154
Figura 58. Atividade 2 – “B3” (Unidade 12 – LD1).....	155
Figura 59. “Atividade 10” (Unidade 6 – LD2).....	156
Figura 60. “Atividade 12” (Unidade 12 – LD2).....	157
Figura 61. Ilustração da atividade “2A” (Unidade 1 – LD3)	158
Figura 62. “Atividade 2B” (Unidade 1 – LD3).....	158
Figura 63. Atividade “2C” (Unidade 1 – LD3).....	159
Figura 64. Atividade “2C” (Unidade 2 – LD3).....	160
Figura 65. Atividade “2E” (Unidade 2 – LD3)	160
Figura 66. Atividade “3E” (Unidade 3 – LD3)	161
Figura 67. Atividade “4B” (Unidade 3 – LD3).....	162
Figura 68. “Atividade 4C” (Unidade 3 – LD3).....	162
Figura 69. Atividade “5B” (Unidade 3 – LD3).....	164
Figura 70. Atividade “5C” – “De olho na gramática!” (Unidade 3 – LD3).....	165
Figura 71. Recorte da atividade “5C” (Unidade 3 – LD3).....	166
Figura 72. Atividade “5D” (Unidade 3 – LD3).....	166
Figura 73. Atividade “1F” (Unidade 4 – LD3)	167
Figura 74. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3).....	168
Figura 75. Atividade – “B1” (Unidade 1 – LD1).....	170
Figura 76. Quadro – “Atividade B1” (Unidade 1 – LD1)	171
Figura 77. Atividade 1 – “B2” (Unidade 1 – LD1).....	171
Figura 78. Atividade “1. Ser” – B1 (Unidade 6 – LD1).....	172
Figura 79. Atividades – “B2” (Unidade 6 – LD1)	173
Figura 80. Atividade 3 – “B2” (Unidade 6 – LD1).....	174
Figura 81. Atividade 1 – “B3” (Unidade 6 – LD1).....	175
Figura 82. Atividade 2 – “B3” (Unidade 6 – LD1).....	176
Figura 83. Atividades – “B4” (Unidade 6 – LD1)	177
Figura 84. Atividade – “B6” (Unidade 6 – LD1).....	177
Figura 85. Atividade 1 – “B6” (Unidade 6 – LD1).....	178
Figura 86. Atividade 2 – “B6” (Unidade 6 – LD1).....	178
Figura 87. Atividade B – “B2” (Unidade 12 – LD1)	179
Figura 88. Atividade – “B2” (Unidade 12 – LD1).....	180
Figura 89. Atividade 3 – “B3” (Unidade 12 – LD1).....	181
Figura 90. Atividades 9, 10 e 11 – “Na ponta da língua” (Unidade 1 – LD2).....	182
Figura 91. Atividade 2 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)	184
Figura 92. Atividade 13 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)	185
Figura 93. Atividade 14 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)	186
Figura 94. Atividade 16 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)	186
Figura 95. Atividade 2 – “Na ponta da língua” (Unidade 12 – LD2)	187
Figura 96. “Atividade 3” (Unidade 12 – LD2).....	188
Figura 97. “Atividade 4” (Unidade 12 – LD2).....	189
Figura 98. “Atividades 5” (Unidade 12 – LD2).....	190

Figura 99. Atividade “1G” (Unidade 1 – LD3).....	191
Figura 100. Atividade “2D” (Unidade 1 – LD3).....	192
Figura 101. Atividade “3A” (Unidade 1 – LD3).....	193
Figura 102. Atividade “3D” (Unidade 1 – LD3).....	194
Figura 103. Atividade “2B” (Unidade 2 – LD3).....	195
Figura 104. Atividade “4D” (Unidade 3 – LD3).....	196
Figura 105. Atividade “1H” (Unidade 4 – LD3).....	197
Figura 106. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3).....	198
Figura 107. Atividade “4B” (Unidade 4 – LD3).....	199
Figura 108. Atividade “5G” (Unidade 4 – LD3).....	200
Figura 109. Atividade – “B3” (Unidade 1 – LD1).....	202
Figura 110. Atividade – B5 (Unidade 6 – LD1)	203
Figura 111. Atividade 3 – “B6” (Unidade 6 – LD1).....	204
Figura 112. Atividade – “B1” (Unidade 12 – LD1).....	205
Figura 113. Atividade – “B1” (Unidade 12 – LD1).....	206
Figura 114. Atividade 17 (Unidade 6 – LD2).....	206
Figura 115. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 6 – LD2)	207
Figura 116. Atividade 15 – “Parte II” (Unidade 6 – LD2).....	207
Figura 117. “Atividade 6” (Unidade 12 – LD2).....	208
Figura 118. “Atividades 13” (Unidade 12 – LD2).....	208
Figura 119. Atividade “2E” (Unidade 1 – LD3).....	209
Figura 120. Atividade “3A” (U3 – LD3)	210
Figura 121. Atividade “3B” (U3 – LD3).....	211
Figura 122. Atividade “3E” (Unidade 3 – LD3).....	212
Figura 123. Atividade “5B” (Unidade 3 – LD3).....	213
Figura 124. Atividade “5E” (Unidade 3 – LD3).....	214
Figura 125. Atividade “1I” (Unidade 4 – LD3)	214
Figura 126. Atividade “1B” (Unidade 3 – LD3).....	217
Figura 127. Atividade “1F” (Unidade 3 – LD3)	218
Figura 128. Atividade “4F” (Unidade 4 – LD3)	220
Figura 129. Atividade “4H” (Unidade 4 – LD3).....	220
Figura 130. Atividade – “B1” (Unidade 12 – LD1).....	225
Figura 131. “Atividade 3” (Unidade 12 – LD2).....	230
Figura 132. “Atividade 6” (Unidade 12 – LD2).....	233
Figura 133. Proposta de ampliação 1	239
Figura 134. Atividade “2C” (Unidade 2 – LD3).....	240
Figura 135. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3).....	242
Figura 136. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3).....	244
Figura 137. “Pré-atividade” e “Atividade 1”	246
Figura 138. Letra da música “Semente do Amor”	248
Figura 139. “Atividade final”.....	249
Figura 140. Textos adaptados para a “Atividade final”	250

Lista de quadros

Quadro 1. Algumas perspectivas de gramática e suas definições	13
Quadro 2. Mapeamento de outras perspectivas de gramática	13
Quadro 3. Checklist	49
Quadro 4. Perspectivas para o ensino de gramática.....	61
Quadro 5. Resumo	71
Quadro 6. Resumo das perspectivas de IFF.....	79
Quadro 7. Mapeamento de artigos da Revista Brasileira de Linguística Aplicada no período de 2010 a 2022.....	82
Quadro 8. Princípios de aquisição de uma língua.....	88
Quadro 9. Princípios para o ensino de línguas.....	91
Quadro 10. Perguntas de pesquisa e seus objetivos	103
Quadro 11. Procedimentos para seleção das atividades.....	103
Quadro 12. Checklist	104
Quadro 13. Mapeamento de alguns títulos de LD de PLE.....	105
Quadro 14. Levantamento de outros recursos didáticos de PLE	109
Quadro 15. Resumo das informações sobre o LD “Avenida Brasil”	112
Quadro 16. Resumo das informações sobre o LD “Terra Brasil”	113
Quadro 17. Resumo das informações sobre o LD “A Cara do Brasil”	114
Quadro 18. Informações sobre as autoras do LD “Avenida Brasil”	115
Quadro 19. Informações sobre as autoras do LD “Terra Brasil”	116
Quadro 20. Informações sobre as autoras do LD “A Cara do Brasil”	116
Quadro 21. Os temas das lições e seus aspectos gramaticais.....	117
Quadro 22. Símbolos – Lições (LD1).....	118
Quadro 23. Seções – “LD2”.....	119
Quadro 24. Os temas das unidades e seus aspectos gramaticais.....	119
Quadro 25. Seções – “LD3”.....	120
Quadro 26. Os temas das unidades e seus itens gramaticais.....	121
Quadro 27. Dados sobre as categorizações das atividades pedagógicas – LD “Avenida Brasil”	223
Quadro 28. Proposta de adaptação da atividade – “B1” (Unidade 12 – LD1).....	226
Quadro 29. Dados sobre as categorizações das atividades pedagógicas – LD “Terra Brasil”. 227	227
Quadro 30. Reestruturação da atividade “Uma pescaria no Araguaia”	231
Quadro 31. Exemplos de proposta – “Structuring pelo aprendiz”	234
Quadro 32. Dados sobre as categorizações das atividades pedagógicas – LD3	235
Quadro 33. Ilustração de reestruturação de atividade	240
Quadro 34. Proposta de atividade	245
Quadro 35. Questões – “Atividade 1”.....	247
Quadro 36. Proposta de “Atividade 2”	247

Lista de abreviaturas

ASL2/LE – Teoria de Aquisição de Segunda Língua/ Língua Estrangeira

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDs – Livros didáticos

LE – Língua Estrangeira

LEs – Línguas Estrangeiras

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MDs – Materiais Didáticos

PL2 – Língua Portuguesa como Segunda Língua

PLE – Português Língua Estrangeira

PLM – Português como Língua Materna

Sumário

INTRODUÇÃO	1
ANTECEDENTES DE PESQUISA	1
CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO TEMA DE PESQUISA	1
JUSTIFICATIVA	4
OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	7
ORGANIZAÇÃO DA TESE	8
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1.1 Os estudos linguísticos e algumas de suas concepções sobre gramática: uma breve explanação teórica	10
1.1.1 A gramática prescritiva	10
1.1.2 A gramática descritiva.....	11
1.1.3 A gramática como um sistema internalizado.....	11
1.1.4 As diferentes perspectivas de gramática	12
1.1.4.1 Alguns métodos de ensino de LES	15
1.1.4.1.1 Método da Gramática e Tradução	16
1.1.4.1.2 O Método Direto	17
1.1.4.1.3 O Método Áudio-Lingual.....	17
1.1.4.1.4 O Ensino Comunicativo	18
1.1.4.1.5 Questionando a busca pelo método ideal: uma análise do movimento pós- método.....	20
1.2. A Gramática Pedagógica	21
1.3 As três perspectivas para o ensino de gramática de Batstone (1994)	23
1.3.1 A gramática como produto (<i>Grammar as product</i>)	25
1.3.1.1 As atividades de noticing no ensino de gramática como produto	26
1.3.1.1.1 As atividades de noticing para o aprendiz.....	26
1.3.1.1.2 As atividades de noticing pelo aprendiz.....	27
1.3.1.2 As atividades de structuring	30
1.3.1.2.1 As atividades de structuring para o aprendiz.....	32
1.3.1.2.2 As atividades de structuring pelo aprendiz.....	32
1.3.2 A gramática como processo (<i>Grammar as process</i>)	37
1.3.2.1 O uso regulado da L2/LE (Regulating language use)	42
1.3.2.2 O gerenciamento do tempo (Regulating time pressure).....	42
1.3.2.3 Regulando o tópico e sua familiaridade (Regulating topic and familiarity).....	45
1.3.2.4 Regulando o conhecimento compartilhado: lacuna de contexto (context-gap)...	47
1.3.3 A gramática como habilidade	51
1.3.3.1. Noticing como habilidade	52

1.3.3.2 Gramatização (Grammaticization)	55
1.3.3.3. Atividades de reflexão.....	58
1.4 Resumo das perspectivas para o ensino de gramática propostas por Batstone (1994)	60
1.5 A perspectiva das três dimensões para o ensino de gramática, de Larsen-Freeman (2003)	65
1.5.1 “ <i>Form</i> ”: A dimensão da fonologia/grafologia/semiologia/morfologia/sintaxe	67
1.5.2 “ <i>Meaning</i> ”: A dimensão semântica	68
1.5.3 “ <i>Use</i> ”: A dimensão da pragmática	69
1.5.4 A proposta de Larsen-Freeman (2003) para o ensino de gramática como quinta habilidade	70
1.5.5 Um breve resumo das três dimensões para o ensino de gramática.....	71
1.6 As perspectivas de “Instrução com Foco na Forma Isolada” (IFF Isolada) e “Instrução com Foco na Forma Integrada” (IFF Integrada) para o ensino de gramática	76
1.6.1 A “Instrução com Foco na Forma Isolada”	76
1.6.2 A “Instrução com Foco na Forma Integrada”.....	78
1.6.3 Resumo da perspectiva de “Instrução com Foco na Forma Isolada” e da “Instrução com Foco na Forma Integrada”	79
1.7 Contribuições de pesquisas com foco no ensino de gramática em contexto nacional 81	
1.8 O material didático no contexto de ensino de L2/LE	84
1.8.1 Algumas definições e categorias de material didático.....	84
1.8.1.1 O Material Didático Global	85
1.8.1.2 O Material Didático Localizado	86
1.8.1.3 O Material Didático Local.....	87
1.8.2 Resumo das principais características dos MDs global, localizado e local	87
1.8.3 Elaboração de materiais didáticos: Os princípios de aquisição e de ensino de línguas.....	88
1.9 Uma breve trajetória do livro didático de PLE	94
2. METODOLOGIA	98
2.1 A escolha da metodologia	98
2.1.1 Pesquisa documental: conceito e características	99
2.1.2 Investigando o conceito de documento	100
2.1.3 Procedimentos da pesquisa documental: etapas necessárias para a investigação	101
2.2 Critérios para a análise de dados.....	103
2.3 Informações sobre os autores	114
2.3.1 As autoras dos livros didáticos	115
2.4 Descrição dos documentos	116
2.4.1 LD 1: “Avenida Brasil”.....	117
2.4.2 LD 2: “Terra Brasil”	118

2.4.3 LD 3: “A Cara do Brasil”	120
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	122
3.1 O ensino de gramática como produto	123
3.1.1 “ <i>Noticing</i> para o aprendiz”	123
3.1.2 “ <i>Noticing</i> pelo aprendiz”	151
3.1.3 “ <i>Structuring</i> para o aprendiz”	169
3.1.4 “ <i>Structuring</i> pelo aprendiz”	201
3.2 A perspectiva de ensino de gramática como habilidade e o estágio de “<i>Noticing</i> como habilidade”	216
3.2.1 “ <i>Noticing</i> como habilidade”	216
3.3 Síntese das análises	222
3.3.1 LD1: “Avenida Brasil”	222
3.3.1.1 Refletindo e reestruturando uma das propostas presentes no LD1 “Avenida Brasil”	225
3.3.2 LD2: “Terra Brasil”	226
3.3.2.1 Reestruturando algumas propostas pedagógicas presentes no LD2 “Terra Brasil”	229
3.3.3 LD3: “A Cara do Brasil”	235
3.3.3.1 Reestruturando algumas atividades pedagógicas do LD3 “A Cara do Brasil”	239
3.3.3.1.2 Propondo atividades pedagógicas com base no LD3: “A Cara do Brasil”	246
3.4 Respondendo as perguntas de pesquisa	251
CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
APÊNDICES	263
Apêndice A: Levantamento de artigos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada	263

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a introdução desta tese *per se*, apresento, brevemente, os antecedentes da pesquisa a fim de informar o meu envolvimento com o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) e a inspiração inicial para o desenvolvimento deste estudo.

ANTECEDENTES DE PESQUISA

Minha atuação na área de ensino-aprendizagem de PLE teve início em 2013, enquanto cursava a disciplina optativa intitulada "Ensino de português para estrangeiros: contextos e práticas", ofertada no curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), formação iniciada em 2012. A realização dessa disciplina proporcionou o contato inicial com textos teóricos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a possibilidade de ministrar, em uma prática conjunta com outro professor em pré-serviço, aulas de língua portuguesa (LP), variante brasileira, para uma turma de nível intermediário de estudantes falantes de espanhol. Ainda em relação à área de PLE, participei em umas das equipes de aplicações do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); experiências relevantes para a formação docente.

Um questionamento pode ser considerado recorrente no contexto de ensino-aprendizagem de PLE. Os aprendizes, geralmente, solicitam atividades pedagógicas que proporcionem oportunidades para o estudo de determinados aspectos gramaticais. Com isso, podemos identificar uma pergunta recorrente por parte de aprendizes de PLE: "Afinal, quando vamos aprender gramática?". Assim, ao longo da introdução, ressaltamos que as pesquisas sobre o papel do ensino de gramática são relevantes para o ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) ou língua estrangeira/línguas estrangeiras (LE/LEs).

Passamos, a seguir, à contextualização desta investigação.

CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO TEMA DE PESQUISA

De acordo com estudos no campo da Teoria de Aquisição de Segunda Língua/Língua Estrangeira (ASL2/LE), podemos elencar algumas investigações (KRASHEN, 1981; ELLIS, 1985; dentre outras) que apresentam pressupostos sobre o processo de aquisição de L2/LE e principalmente no que se refere ao ensino de gramática.

Segundo Krashen (1981), a aquisição de uma L2 pode ser compreendida como um processo natural e semelhante à aquisição da língua materna (LM), o qual ocorre em estágios

previsíveis que seguem uma ordem natural. Ellis (1985) vem ampliar esse conceito, argumentando que o termo aquisição de segunda língua se refere ao processo subconsciente ou consciente pelo qual uma língua-alvo, diferentemente da primeira língua (L1), ou LM, é aprendida em um ambiente natural ou orientado. Destacando, assim, uma teoria que abrange tanto a aquisição não orientada ou “natural” quanto a aquisição orientada em sala de aula.

Além disso, existem considerações na área de que a aquisição de uma L2/LE pode ser mais efetiva quando ocorre em um ambiente de imersão; contexto em que há a exposição constante à língua-alvo, ou, em outros termos, a um grande volume de “input compreensível” ou “input linguístico” (*vide* SPADA e LIGHTBOWN, 2008; dentre outras). Com isso, podemos compreender que essa prática poderia ser suficiente para que os aprendizes pudessem produzir enunciados coerentes e utilizar, então, determinada L2/LE de maneira apropriada em diversas situações de comunicação. Assim, temos uma proposição sobre a discussão entre as semelhanças no processo de aquisição em L1 e em L2.

Para Ellis (1985), a discussão sobre a semelhança no processo de desenvolvimento em L1 e L2 é uma questão-chave para a ASL2, pois ambos são, até o momento, considerados como “processos naturais”. Essa questão ficou conhecida como a “hipótese L2=L1” (ELLIS, 1985).

Em relação ao ensino de aspectos gramaticais, alguns dos estudos, em ASL2 referentes aos efeitos da instrução formal para a aquisição de uma L2 sugerem que as propostas pedagógicas para o estudo de gramática na língua-alvo apenas podem proporcionar um conhecimento declarativo para os aprendizes. Assim, o processo natural de aquisição em L2/LE pode ser alterado ou, em outras palavras, não condiz com os pressupostos dessa teoria de aquisição. Além disso, esses estudos defendem que a instrução formal pode influenciar alguns tipos de usos planejados em L2/LE; como, por exemplo, algumas situações de produções textuais.

No entanto, devemos lembrar que alguns desses pressupostos estudados pela teoria de aquisição de L2/LE, principalmente no que se refere à instrução formal, não são conclusivos (ELLIS, 1985). Para Purpura (2004, p. 3), “essas questões têm produzido, desde os anos 1980, uma explosão de pesquisas empíricas, que são de importância crítica para os professores de línguas”¹. Adicionalmente, Long (1991) defende que o foco na forma é relevante, pois pode oferecer oportunidades para a integração entre o conhecimento estrutural e as habilidades comunicativas.

¹ [Texto original: “(...) these questions have, since the 1980s, produced an explosion of empirical research, which is of critical importance to language teachers” (PURPURA, 2004, p. 3)].

Assim, podemos perceber que há dúvidas quanto as possíveis contribuições do ensino de gramática no contexto de ensino de L2/LE. É relevante, portanto, considerar investigações já realizadas sobre o papel do ensino de gramática no contexto de ensino de L2 ou LE. Pesquisadores como Odlin (1994), Batstone (1994), Ellis (2002), Larsen-Freeman (2003), Nassaji e Fotos (2004), Spada e Lightbown (2008), dentre outros, apresentam possíveis evidências de que a aprendizagem formal de aspectos gramaticais na língua-algo pode contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nesse contexto pedagógico, pois o foco exclusivo na habilidade comunicativa, sem a devida atenção à estrutura linguística, pode resultar em uma “*interlanguage*” (LONG, 1988); a qual pode comprometer a comunicação apropriada em L2/LE por seus usuários de diferentes níveis do conhecimento.

Contudo, o ensino de gramática não pode ser confundido com o retorno de pressupostos que priorizem apenas a memorização de regras ou a propostas de atividades pedagógicas estruturais, de tradução para a língua materna, entre outras.

Para Purpura (2004), "os professores de línguas, atualmente, não negariam que a competência gramatical é parte integrante da habilidade comunicativa de uso da língua"², pois "a gramática deve ser vista como um recurso indispensável para uma comunicação eficaz e não, salvo em circunstâncias especiais, um objeto de estudo em si"³ (PURPURA, 2004, p. 3, tradução nossa).

Embora a teoria proposta por Krashen (1981) tenha se embasado em pressupostos elencados por estudos sobre aquisição de primeira língua, devemos considerar que o contexto de ensino de língua estrangeira apresenta particularidades que podem tornar o ensino formal de gramática uma necessidade para os aprendizes.

Além disso, investigações como as realizadas por Odlin (1994) e por Spada e Lightbown (2008) apontam que outros fatores como, por exemplo, a faixa etária dos aprendizes, o contexto de ensino e as necessidades dos estudantes, podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem em LE.

Após as discussões realizadas, destacamos que algumas perspectivas para o ensino de aspectos gramaticais propostas pela Gramática Pedagógica podem orientar a reflexão sobre atividades pedagógicas destinadas ao estudo desses aspectos em L2/LE. Segundo Batstone

² [Texto original: “(...) *language teachers today would not deny that grammatical competence is an integral part of communicative language ability*” (PURPURA, 2004, p. 3)].

³ [Texto original: “(...) *grammar should be viewed as an indispensable resource for effective communication and not, except under special circumstances, an object of study in itself*” (PURPURA, 2004, p. 3)].

(1994), as propostas pedagógicas podem "controlar", "regular" e "guiar" a percepção, conscientização e escolhas de aspectos gramaticais em L2/LE.

A partir da pesquisa de Larsen-Freeman (2003), identificamos três dimensões essenciais para o ensino de gramática: "forma", "sentido" e "uso".

Dessa forma, com base nas discussões dessas perspectivas para o ensino de gramática, podemos identificar pressupostos que visam conscientizar sobre a possibilidade de abordar determinado aspecto gramatical por meio de atividades pedagógicas que contemplem, de modo geral ou separadamente, os níveis de compreensão sobre a “forma”, “sentido” e “uso”. Contudo, essas propostas precisam ser cuidadosamente planejadas para que a gramática não seja apenas um objeto de estudo em si, mas, ao contrário, possa proporcionar oportunidades adequadas para o ensino de L2/LE (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003; SPADA e LIGHTBOWN, 2008).

Diante disso, é crucial destacar a importância de refletir sobre essas perspectivas no ensino-aprendizagem em L2/LE, identificando qual (ou quais) seria(m) adequada(s) para determinado grupo de aprendizes e em qual (ou quais) momento(s). Desde a elaboração até a prática, determinada perspectiva (ou perspectivas) seria(seriam) necessária(s) para o ensino efetivo de aspectos gramaticais.

Dito isso, apresentamos a justificativa para a realização desta investigação.

JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se pela necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de aspectos gramaticais em LDs para o ensino de PLE. Para isso, consideramos alguns dos pressupostos teóricos da Gramática Pedagógica (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003; SPADA e LIGHTBOWN, 2008) e algumas discussões sobre materiais didáticos (MDs) (GOMES DE MATOS, 1989; MENDES, 2006; TOMLISON, 2010; ANDRADE, 2013; GARTON, GRAVES, 2014; LUCAS, 2016; LUCAS, *et. al.*, 2017; SANTOS, 2020).

Pretendemos, com a realização desta pesquisa, contribuir com a diminuição da lacuna apontada com os estudos de Furtoso (2015) e Chamorro (2022) acerca da necessidade de estudos que investiguem o papel da gramática no contexto de ensino de PLE. Segundo Chamorro (2022, p. 15), com a expansão, nas últimas décadas, do interesse pela língua portuguesa LP, surge a necessidade de “pensar estratégias de ensino para esse segmento”. Entretanto, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem são recentes, pois, com base em Gomes

de Matos (1989) e Furtoso (2015), podemos destacar que “a Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE) começou a ter um desenvolvimento a partir de meados da década de 1960” (FURTOSO, 2015, p. 155).

Mesmo com a possibilidade de elencar pesquisas sobre o ensino de gramática (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003; SPADA e LIGHTBOWN, 2008; dentre outras) e de MDs (GOMES DE MATOS, 1989; TOMLINSON, 2004, 2013, 2010; MENDES, 2006; LUCAS, 2016; SANTOS, 2020; dentre outras), seria enriquecedor se novas pesquisas propusessem discussões sobre algumas das perspectivas para o ensino de aspectos gramaticais em PLE; visto que essa área ainda pode apresentar perspectivas e pressupostos atrelados ao ensino de Português como Língua Materna (PLM) (CUNHA, 2007; NÓBREGA, 2010; CHAMORRO, 2022; dentre outras).

Estudos discutem que mesmo no ensino-aprendizagem de inglês, que tem mais história e tradição, ainda é raro o foco na gramática integrada ao contexto discursivo. Batstone (1994) nos lembra que não faz sentido pensar em gramática em um vácuo. Com base no autor, a gramática necessita, evidentemente, estar relacionada a um contexto discursivo e serve como recurso a ser ativado em diferentes graus e de formas diversas dependendo do contexto (BATSTONE, 118).

De acordo com Neves (2002), o ensino de gramática em LP, na maioria dos casos, é visto apenas como uma simples transmissão de conteúdos presentes nos livros didáticos, os quais oferecem, em geral, “uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional como de base morfológica” (NEVES, 2002, p. 238).

Além disso, Purpura (2004) destaca que, em um determinado período histórico,

“(...) o conhecimento de gramática foi avaliado através da capacidade de recitar regras; em outro, através da capacidade de extrapolar uma regra a partir de amostras da língua-alvo, e em outro ainda, o conhecimento de gramática foi testado através da capacidade de fornecer uma tradução precisa”⁴ (PURPURA, 2004, p. 3).

Sendo assim, se a finalidade do ensino de gramática for compreendida como a catalogação de unidades e o reconhecimento de funções na estrutura frásica, teremos um ensino voltado para a “exercitação metalinguística que tem, basicamente, *palavras* como alcance” (NEVES, 2002, p. 239, ênfase da autora).

⁴ [Texto original: “(...) *knowledge of grammar was assessed through the ability to recite rules; at another, through the ability to extrapolate a rule from samples of the target language, and at yet another, knowledge of grammar was tested through the ability to provide an accurate translation*” (PURPURA, 2004, p. 3)].

Sobre pesquisas nacionais focando o papel da gramática no ensino e aprendizagem de L2 ou LE, temos, no mesmo programa de pós-graduação em que esta pesquisa se insere, as investigações realizadas por Kawachi-Furlan (2014), a qual analisou o conhecimento dos participantes da pesquisa, a prática docente dos mesmos e a influência do contexto de atuação no ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa; Andrade (2016), que investigou se aspectos pragmáticos são contemplados, ou não, em um livro didático de inglês como LE; e Chamorro (2022), a qual analisou propostas para o ensino do “objeto indireto” em Gramáticas Pedagógicas de Português como Língua Estrangeira; e, assim, continuamos, nessa presente tese, discutindo o ensino de gramática no contexto de ensino-aprendizagem de L2/LE, mais especificamente de PLE. Consideramos, também, que a realização desta pesquisa de pós-graduação, proporcionará a continuidade da formação profissional e científica do pesquisador, pois oferece uma oportunidade de reflexão sobre alguns pressupostos para o ensino-aprendizagem em L2/LE.

O ensino de PLE ganhou destaque devido à crescente oportunidade de uso da língua portuguesa em âmbito internacional e às oportunidades para cidadãos estrangeiros em território brasileiro (FURTOSO, 2015; IZAKI GÓMEZ, 2018; GRANATO, 2022; CHAMORRO, 2022). Assim, podemos observar que o mercado de trabalho brasileiro oferece oportunidades de atuação em diferentes setores; como, por exemplo, em tecnologia da informação, engenharia, agronegócio, turismo, serviços de saúde, dentre outras áreas e diferentes oportunidade de trabalho. Complementando, o país também possui programas de incentivo ao empreendedorismo, o que permite que imigrantes possam criar seus próprios negócios e, desse modo, passem a contribuir para o desenvolvimento econômico de diferentes localidades do país.

Algumas instituições educacionais brasileiras também oferecem oportunidades para imigrantes, as quais podemos citar desde oportunidades para a realização de cursos de língua portuguesa para estrangeiros, bolsas de estudo e programas de intercâmbio (IZAKI GÓMEZ, 2018; GRANATO, 2022).

Portanto, o Brasil, em seu vasto território e contextos diversos, possibilita que imigrantes e brasileiros possam compartilhar seus conhecimentos, aprender sobre diferentes culturas e fortalecer os laços econômicos locais e em outras localidades.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento desta investigação, além de ser relevante para o campo da LA e de PLE, almeja discutir sobre o papel da gramática no ensino-aprendizagem e para a elaboração de MDs especialmente destinados ao ensino de PLE, por ter recebido menos atenção de pesquisas sobre o tema até o momento.

A seguir, apresentamos os objetivos e as questões de pesquisa desta investigação.

OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Após a justificativa apresentada anteriormente, esclarecemos que esta tese tem como objetivo, a partir do reconhecimento da relevância do estudo de aspectos gramaticais no ensino de PLE, analisar como o ensino de gramática vem sendo propostos em três livros de Português Língua Estrangeira publicados com um espaçamento temporal. Essa escolha se fundamenta na ampla utilização desses tipos de recursos pedagógicos e na escassez de investigações sobre as perspectivas para o ensino de gramática nesses LDs.

Vale ressaltar que a descrição e a justificativa para a seleção dos LDs, que são considerados como documentos nesta pesquisa, são apresentadas no capítulo da Metodologia.

Destacamos, também, que esta tese não pretende se estabelecer como um guia para a adaptação de LDs ou, até mesmo, como um manual para o ensino de aspectos gramaticais em PLE. Contudo, propomos discutir sobre as atividades pedagógicas para o estudo de aspectos gramaticais presentes em LDs para o ensino em L2/LE.

Assim, o objetivo específico desta pesquisa é:

- Identificar possíveis mudanças ou tendências nessas propostas pedagógicas ao longo do tempo, considerando o espaçamento temporal entre as publicações.

A seguir, com o propósito de atingir os objetivos elencados anteriormente e orientar esta investigação, listamos as questões de pesquisa:

1. Quais perspectivas de ensino de gramática podem ser identificadas em três livros didáticos de Português Língua Estrangeira publicados em diferentes períodos ao longo de um recorte temporal de trinta anos?
2. O que essas perspectivas revelam sobre o movimento na tipologia de atividades de ensino de gramática ao longo do tempo?

Portanto, essas perguntas de pesquisa visam orientar nossa identificação das perspectivas gramaticais presentes em algumas das atividades pedagógicas de cada um dos LDs selecionados, permitindo-nos discuti-las e analisá-las. Basearemos essa análise nos pressupostos subjacentes à Gramática Pedagógica, tendo como teoria basilar, as perspectivas propostas por Batstone (1994).

Com base na apresentação dos objetivos e das questões de pesquisa, compreendemos, então, que há necessidade de apresentar os recursos pedagógicos selecionados para a realização desta investigação. Com base no levantamento de materiais didáticos para o ensino português como língua estrangeira, apresentamos os LDs selecionados para a nossa pesquisa. Assim, em ordem cronológica, os livros didáticos selecionados são: "Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros" (1991), "Terra Brasil: curso de língua e cultura" (2008) e "A Cara do Brasil: Português para estrangeiros" (2023). No Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa – desta tese, justificaremos a escolha dos LDs.

Dando sequência, apresentamos a organização desta pesquisa.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está estruturada por esta introdução, três capítulos (apresentados a seguir), e, por fim, considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

Na **Introdução**, realizamos uma breve contextualização, defendemos a relevância do tema, elencamos os pressupostos teóricos desta tese, apresentamos a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa que fundamentam a realização deste estudo.

O **Capítulo 1** trata da **Fundamentação Teórica**, discutimos os principais pilares teóricos que embasam o desenvolvimento desta pesquisa. No **Capítulo 2, Metodologia de Pesquisa**, relatamos a natureza metodológica do trabalho. O **Capítulo 3** apresenta a **Análise e Discussão dos dados**, orientadas pelas argumentações teóricas apresentadas nos capítulos anteriores.

Nas **Considerações finais**, retomamos os objetivos da pesquisa para tecer conclusões respaldadas nas discussões apresentadas ao longo desta investigação.

Esta pesquisa encerra-se apresentando as **Referências bibliográficas** e **Apêndices**.

Apresentada a introdução, prosseguimos com o primeiro capítulo desta tese.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, exploramos alguns conceitos de gramática e seus pressupostos. Além disso, apresentamos a teoria da Gramática Pedagógica, visando, principalmente, discutir a sua definição e examinar algumas de suas perspectivas para o ensino de gramática em L2 ou LE. Para isso, buscamos compreender algumas contribuições para o ensino de aspectos gramaticais em L2/LE elaboradas por Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003) e Spada e Lightbown (2008).

Para essa tarefa, julgamos pertinente percorrer alguns caminhos da Linguística até chegarmos ao campo de estudos da Linguística Aplicada. Assim, apresentamos, com base em alguns conceitos teóricos e concepções trazidos por Batstone (1994), Odlin (1994), Neves (1996, 2002), Larsen-Freeman (2003), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Travaglia (2008), De Oliveira e Schleppegrell (2015), algumas definições para o termo gramática. Em seguida, abordamos as principais perspectivas para o ensino de gramática em L2/LE elencadas pela gramática pedagógica, buscando compreender melhor o papel central da “gramatização” (BATSTONE, 1994), do “grammaring” (LARSEN-FREEMAN, 2003) e da “Instrução Focada na Forma Isolada ou Integrada” (SPADA e LIGHTBOWN, 2008).

Discutimos ainda, questões relacionadas aos estudos sobre material didático no contexto de ensino em L2/LE (TOMLISON, 2010a; ANDRADE, 2013; GARTON, GRAVES, 2014; LUCAS, 2016; LUCAS, *et. al.*, 2017; SANTOS, 2020).

Ainda para esse momento, é importante ressaltarmos que esta tese utiliza terminologia técnica específica da área da LA. Assim, algumas dessas terminologias foram traduzidas para a língua portuguesa, enquanto outras, devido à sua complexidade e especificidade, foram mantidas em sua forma original ou, até mesmo, apresentadas, quando pertinente, em ambas as versões. É válido destacarmos que, para facilitar a compreensão desta pesquisa, realizamos uma apresentação guiada desses termos, permitindo que os leitores acompanhem e compreendam o desenvolvimento desta investigação.

No próximo item, refletimos sobre algumas definições de gramática e seus conjuntos de concepções.

1.1 Os estudos linguísticos e algumas de suas concepções sobre gramática: uma breve explicação teórica

Ao propor uma definição precisa de gramática, estamos, inevitavelmente, dando destaque a algumas controvérsias, uma vez que cada conjunto de pressupostos oferece uma perspectiva particular sobre o tema.

Conforme nos ensinam De Oliveira e Schleppegrell (2015), "alguns veem a gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas, enquanto outros a veem como um recurso para a criação de significados"⁵ (DE OLIVEIRA, SCHLEPPEGRELL; 2015, p. 152).

Segundo Batstone (1994, p. 118), podemos considerar a gramática como "(...) um mecanismo formal, como um sistema funcional de sinalização de significados, ou como um recurso dinâmico que tanto os usuários quanto os aprendizes utilizam de maneiras diferentes em momentos diferentes"⁶.

Já para Larsen-Freeman (2003), muitas definições podem ser elencadas, mas certamente todas serão correspondentes a um conhecimento específico.

Contudo, para Travaglia (2008), a definição de gramática pode estar relacionada com a compreensão sobre o que seria "saber gramática" e "ser gramatical".

Com isso, consideramos que discutir acerca de algumas distinções pode nos ajudar a teorizar as concepções de gramática. Assim, podemos compreender alguns de seus pressupostos e objetivos.

A seguir, portanto, passamos a abordar, com base nos estudos desenvolvidos por Odlin (1994), Larsen-Freeman (2003) e Travaglia (2008), três importantes concepções de gramática na área da Linguística, a saber: a "gramática prescritiva", a "gramática descritiva" e a "gramática como um sistema internalizado".

1.1.1 A gramática prescritiva

De modo geral, podemos compreender a gramática prescritiva "como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente" (TRAVAGLIA, 2008, p. 24). Segundo Larsen-Freeman (2003), os estudos prescritivos atentam à descrição de regras, a partir do levantamento realizado por especialistas sobre pressupostos para o "bom" uso de aspectos do sistema linguístico em produções escritas

⁵ [Texto original: "some see grammar as a set of rules that have to be followed, while others see it as a resource for meaning-making" (DE OLIVEIRA, SCHLEPPEGRELL; 2015, p. 152)].

⁶ [Texto original: "(...) formal mechanism, as a functional system for signaling meanings, or as a dynamic resource which both users and learners call on in different ways at different times" (BATSTONE, 1994, p. 118)].

e orais, que compõem o sistema gramatical de uma língua. Assim, temos uma preocupação em prescrever o sistema linguístico.

Com base nas considerações de Odlin (1994, p. 1), essas regras têm o intuito de destacar o que seria ou não aceitável gramaticalmente, pois codificam as “distinções entre a variedade padrão e não padrão de uma língua”. Desse modo, a gramática prescritiva pode padronizar um sistema linguístico que apresenta variações; contudo, alguns tratados prescritivos podem apresentar opiniões pouco informadas e preconceituosas e acentuar, em algumas situações, crenças equivocadas sobre determinada variação não padrão da língua.

Para finalizar, podemos compreender, de acordo com essa concepção gramatical, que a afirmação de que alguém “sabe a gramática” se refere ao conhecimento sobre a aplicação de regras pré-estabelecidas para a operacionalização da norma padrão de um sistema linguístico.

Passamos para a concepção de gramática descritiva.

1.1.2 A gramática descritiva

Com os estudos realizados pela gramática descritiva, temos a descrição da “estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2008, p. 27). Para Larsen-Freeman (2003), essas investigações apresentam normas para o uso padrão de uma língua. Essa concepção compreende a gramática como um conjunto de regras, as quais são obtidas à luz de determinada metodologia de análise de estruturas linguísticas. Assim, gramática é compreendida como um sistema que irá descrever um determinado sistema linguístico.

De acordo com Odlin (1994, p. 3), para os linguistas, a gramática descritiva consiste em mobilizar não apenas os estudos realizados no campo da sintaxe ou da morfologia, mas também da fonética, fonologia, semântica ou lexicologia.

Segundo essa concepção, “saber gramática” significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (TRAVAGLIA, 2008, p. 27).

A seguir, apresentamos a concepção de gramática como um sistema internalizado.

1.1.3 A gramática como um sistema internalizado

A visão de gramática para essa concepção é apresentada como um “conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2008, p. 28), pois considera a língua como um “conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de

acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado” (TRAVAGLIA, 2008, p. 28). Para Larsen-Freeman (2003), os estudos desenvolvidos nessa concepção almejam discutir como um conjunto de conhecimentos internalizados de uma língua se inter-relacionam e como eles são regulados para que haja padrões de uso entre seus usuários.

Com isso, essa concepção de gramática acentua uma distinção entre “competência” - “o conhecimento do falante-ouvinte em relação à sua língua”⁷ - e “performance” - “o uso real da língua em situações concretas”⁸ (ODLIN, 1994, p. 4). Desse modo, enquanto a “competência” tende a destacar o conhecimento abstrato que faz com que seja possível a produção e compreensão de um discurso, a “performance” se preocupa mais com os mecanismos para a produção e compreensão desse discurso.

Portanto, segundo essa concepção, “saber gramática” não está relacionado ao nível de escolaridade ou de aprendizado de regras, mas ao processo de “ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (TRAVAGLIA, 2008, p. 28).

Posteriormente, iremos explorar e apresentar algumas perspectivas de gramática embasadas em estudos linguísticos, que fornecem *insights* valiosos sobre a estrutura e funcionamento de uma L1 ou L2/LE.

1.1.4 As diferentes perspectivas de gramática

Além das concepções de gramática apresentadas anteriormente, podemos elencar algumas perspectivas que derivam das mesmas; as quais visam compreender os elementos e o mecanismo de funcionamento de determinada estrutura linguística.

Assim, para a visualização de algumas perspectivas de gramática que derivam das concepções apresentadas anteriormente, desenvolvemos o **Quadro 1**, a seguir:

⁷ [Texto original: “*the speaker-hearer’s knowledge of his language*” (ODLIN, 1994, p. 4) (ODLIN, 1994, p. 4)].

⁸ [Texto original: “*the actual use of language in concrete situations*” (ODLIN, 1994, p. 4) (ODLIN, 1994, p. 4)].

Quadro 1. Algumas perspectivas de gramática e suas definições

Perspectiva de gramática	Definição
Gramática normativa	<p>“(…) estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita” (TRAVAGLIA, 2008, p. 30).</p> <p>“Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua” (TRAVAGLIA, 2008, p. 30-31, ênfase do autor).</p> <p>“(…) considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira” (TRAVAGLIA, 2008, p. 31).</p>
Gramática descritiva	<p>“(…) descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos” (TRAVAGLIA, 2008, p. 32).</p> <p>“Essa gramática será o resultado do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento” (TRAVAGLIA, 2008, p. 32).</p>
Gramática internalizada	<p>“(…) o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua” (TRAVAGLIA, 2008, p. 32).</p>

Fonte: elaboração nossa a partir de Travaglia (2008)

Além disso, podemos encontrar outras perspectivas provenientes de diferentes concepções de gramática, as quais estão mapeadas no **Quadro 2**, a seguir:

Quadro 2. Mapeamento de outras perspectivas de gramática

Perspectiva de gramática	Definição
Gramática implícita	<p>“(…) é a competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos - unidades, regras e princípios - de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo) e que seria implícita, porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua “mente” e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2008, p. 33).</p> <p>“Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de <i>gramática de uso</i>” (TRAVAGLIA, 2008, p. 33, ênfase do autor).</p>

Gramática explícita ou gramática teórica	<p>“(…) é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento” (TRAVAGLIA, 2008, p. 33).</p> <p>“Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas, podendo ser entendidas como uma explicitação do mecanismo dominado pelo falante e que lhe possibilita usar a língua” (TRAVAGLIA, 2008, p. 33).</p>
Gramática reflexiva	<p>“(…) é a gramática em explicitação” (TRAVAGLIA, 2008, p. 33).</p> <p>“Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2008, p. 33).</p>
Gramática contrastiva ou Gramática transferencial	<p>“a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra” (TRAVAGLIA, 2008, p. 35).</p> <p>“(…) será particularmente útil quando mostrar as diferenças e semelhanças entre diferentes variedades da mesma língua (dialetos regionais, língua oral e escrita, registro formal e coloquial, etc.) (TRAVAGLIA, 2008, p. 35).</p>
Gramática geral	<p>“(…) compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão” (TRAVAGLIA, 2008, p. 35).</p>
Gramática universal	<p>“(…) investiga quais características linguísticas são comuns a todas as línguas do mundo” (TRAVAGLIA, 2008, p. 36).</p>
Gramática histórica	<p>“(…) é a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual” (TRAVAGLIA, 2008, p. 36).</p>
Gramática comparada	<p>“(…) é a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 2008, p. 37).</p>

Fonte: elaboração nossa a partir de Travaglia (2008)

A perspectiva da gramática implícita destaca-se no ensino linguístico ao enfatizar a aprendizagem intuitiva, na qual os aprendizes absorvem as regras gramaticais de maneira subconsciente. Para isso, muitas vezes, ocorre pela exposição a exemplos verossímeis. Essa perspectiva busca replicar o processo natural de aquisição em LM, permitindo que os estudantes desenvolvam intuitivamente o arcabouço sobre aspectos gramaticais em L2/LE.

Por outro lado, a gramática explícita adota uma abordagem mais formal, fornecendo regras explícitas e estruturas gramaticais aos aprendizes. Essa perspectiva busca oferecer uma compreensão consciente de regras linguísticas, promovendo a clareza conceitual e a aplicação deliberada no uso da língua-alvo. A gramática reflexiva vai além, incentivando os estudantes a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, promovendo uma perspectiva metacognitiva que fortalece a compreensão e a autodireção no estudo de aspectos gramaticais.

Além dessas perspectivas, a gramática contrastiva destaca-se ao comparar as estruturas gramaticais de duas línguas, buscando facilitar a identificação de diferenças e semelhanças que podem influenciar o processo de aprendizagem. A gramática geral, universal, histórica e comparada amplia a visão para abranger contextos mais amplos. A gramática geral busca identificar princípios gramaticais comuns a todas as línguas, enquanto a gramática universal explora as estruturas inatas compartilhadas pela humanidade. A gramática histórica e comparada, por sua vez, investiga a evolução e as relações entre diferentes línguas ao longo do tempo, oferecendo a compreensão sobre a diversidade linguística e os padrões subjacentes.

A seguir, faremos uma breve revisão sobre alguns métodos de ensino em LEs. Esta discussão é essencial para uma compreensão aprofundada e para a análise de princípios e técnicas, com base em um modelo para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo., que visam aprimorar o ensino de línguas estrangeiras

1.1.4.1 Alguns métodos de ensino de LES

A partir de uma síntese do referencial teórico de Larsen-Freeman (1989, 2000, 2011)⁹ na área da LA, método pode ser compreendido como uma combinação de “princípios e técnicas”.

Segundo a compreensão proposta pela autora, os princípios podem representar a estrutura teórica do método; o qual se constitui em um conjunto de cinco aspectos principais para o ensino de LEs, que são: professores, aprendizes, processos de ensino, processos de aprendizagem e culturas da língua-alvo. Quanto às técnicas, podemos compreender que são as atividades realizadas em sala de aula, resultantes da aplicação de alguns dos princípios elencados anteriormente. Métodos diferentes podem compartilhar determinados princípios em comum, o que significa que uma técnica específica pode estar presente em ambos. Contudo, uma técnica pode estar associada a métodos e princípios distintos, neste caso, podemos ter uma variação na aplicação de uma das técnicas.

A partir dessa discussão da autora, podemos relacionar os princípios e técnicas de alguns métodos recorrentes no ensino de LEs; como, por exemplo, o “Método da Gramática e Tradução”, o “Método Direto”, o “Método Audio-Lingual”, o “*Silent Way*” ou “Método

⁹ “*Techniques & Principles in Language Teaching*,” passou por três edições significativas. A primeira edição, publicada em 1986, estabeleceu os fundamentos do ensino de línguas, explorando técnicas clássicas e princípios essenciais. A segunda edição, lançada em 2000, expandiu esses conceitos, incorporando novas perspectivas teóricas e práticas. A terceira edição, publicada em 2011, continua a evolução do livro, refletindo perspectivas contemporâneas, comunicativas, tecnológicas e interculturais, proporcionando aos educadores *insights* atualizados para um ensino adaptado as algumas das mudanças mundiais.

silencioso”, “*Desuggestopedia*”, “*Community Language Learning*”, “*Total Physical Response*”, “Ensino Comunicativo”, “Ensino Baseado em Tarefa”, “Inteligências Múltiplas”, entre outros. Além disso, para complementar esse levantamento de técnicas e princípios, a autora discute os usos emergentes de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas.

A seguir apresentamos os princípios e técnicas mais usados de quatro métodos de ensino de LEs; os quais são o “Método da Gramática e Tradução”, o “Método Direto”, o “Método Audio-Lingual” e o “Ensino Comunicativo”, principalmente, buscando compreender o papel central da gramática em cada um deles. Para isso, apoiamos nossa discussão a partir do referencial teórico tratado em Larsen-Freeman e Anderson (2011)¹⁰.

1.1.4.1.1 Método da Gramática e Tradução

Nesse método, a leitura e escrita são habilidades a serem desenvolvidas na língua-alvo. Assim, a capacidade de se comunicar oralmente não é um objetivo para o ensino de determinada LE, pois ela é usada como recurso para a tradução, que é inclusive uma importante questão para a avaliação dos aprendizes. Com isso, as regras gramaticais da língua-alvo e memorização de vocabulário são os principais itens desse método de ensino. O processo de interação em sala de aula parte do professor em direção aos estudantes, sendo, portanto, raros os momentos de interação entre os aprendizes.

Para Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 19), a proposta principal do ensino-aprendizagem no método da Gramática e Tradução é proporcionar a leitura de textos literários na língua-alvo. Para isso, se acredita que os aprendizes necessitam estudar regras gramaticais e vocabulário. Ademais, o estudo da gramática é dedutivo, isto é, os aprendizes focalizam e memorizam regras gramaticais e alguns exemplos e posteriormente eles necessitam aplicar as regras em outros exemplos. Além disso, eles também aprendem a conjugação de verbos.

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011), as principais técnicas nesse método de ensino de LEs são: tradução de um trecho literário da língua-alvo para a língua materna; avaliação da compreensão de leitura; busca por sinônimos e antônimos; identificação de palavras cognatas; aplicação dedutiva de regras gramaticais; exercícios de preenchimento de espaços em branco com palavras ausentes no texto; memorização de vocabulário; criação de

¹⁰ Nossa tese baseia-se na terceira edição do influente livro “*Techniques & Principles in Language Teaching*,”. Este livro serve como uma referência crucial para educadores e pesquisadores no âmbito do ensino de línguas. Suas três edições abordam de maneira progressiva técnicas tradicionais e perspectivas contemporâneas, proporcionando uma análise de princípios e técnicas atuais no ensino de línguas.

frases utilizando palavras recém-aprendidas; composição escrita com base em um tópico fornecido pelo professor.

A seguir, iremos discutir sobre o método direto.

1.1.4.1.2 O Método Direto

O método direto foi desenvolvido no final do século XIX e início do século XX, ganhando popularidade na década de 1920. Ele se baseia na ideia de que determinada língua-alvo deve ser abordada sem a tradução para a língua materna; justificando, então, o nome desse método. O conteúdo é apresentado diretamente pelo professor através de objetos, figuras, fotos, gestos, para que os aprendizes possam associar diretamente, sem tradução para a língua materna, o significado de aspectos da LE. Além disso, a iniciativa de conversação parte tanto do professor quanto dos estudantes – que, nesse caso, interagem entre si. Contudo, o professor e os aprendizes utilizam apenas a língua-alvo em sala de aula, evitando, então, a língua materna.

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 30), no método direto, a gramática não é apresentada de forma explícita, mas ela deve ser constatada pelos próprios estudantes. A gramática é ensinada de forma indutiva, ou seja, alguns exemplos são apresentados para os estudantes para que eles possam descobrir a regra ou fazer previsões a partir dos exemplos. Ademais, os aprendizes praticam vocabulário manipulando palavras novas em elaboração de frases, pois, o estudo de vocabulário é mais enfatizado do que o estudo de aspectos gramaticais.

A partir dos apontamentos de Larsen-Freeman e Anderson (2011), as principais técnicas desse método são: recitação oral de trechos literários, peças ou diálogos; atividade de perguntas e respostas realizada na língua-alvo; prática de conversação em contextos do dia a dia; exercício de ditado de textos na língua-alvo; preenchimento de lacunas em exercícios para avaliar compreensão de regras ou vocabulário; desenho baseado em ditado do professor ou dos colegas; produção escrita de composições sobre temas selecionados em sala de aula.

A seguir vamos discutir sobre o método áudio-lingual.

1.1.4.1.3 O Método Áudio-Lingual

Apesar do método áudio-lingual ter surgido na década de 1950 e apresentar como base alguns pressupostos da psicologia behaviorista e da linguística descritiva, muitas são as semelhanças com o método direto – mesmo apresentando muitas diferenças. Nesse método, seu objetivo é possibilitar que os estudantes sejam capazes de usar a língua-alvo comunicativamente. Assim, eles devem pensar automaticamente em LE e sobre como superar os hábitos da língua

materna. Para isso, o conteúdo segue um padrão bastante estrutural, sendo apresentado a partir de diálogos iniciais; os quais são aprendidos com bastante repetição e imitação – almejando, assim, a memorização, a condução de exercícios para fixação de conteúdos e de vocabulário na língua-alvo. Esses exercícios incluem geralmente muita repetição e dinâmicas de pergunta-resposta – destacando a importância de elogios ou prêmios para as respostas certas nesse tipo de exercício.

A gramática é apresentada com base nos elementos presentes no diálogo, mas não é comum, nesse método, introduzir explicações explícitas de regras gramaticais. A ênfase é dada à pronúncia correta e à produção de frases gramaticalmente corretas. Para Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 45), a gramática é induzida a partir dos exemplos dados e de “padrões gramaticais”/“*grammatical patterns*” (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 45).

Ademais, há uma constante interação entre os aprendizes, principalmente nos momentos de jogos de repetição ou “*drills*” (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011), pois alguns exercícios propõem que os estudantes se revezem nos diferentes papéis presentes do diálogo. Contudo; vale ressaltar que a interação é unicamente dirigida pelo professor; o qual é reconhecido como modelo de fala e responsável pelo controle, de maneira facilitadora, do aprendizado linguístico dos estudantes. A competência oral recebe maior atenção nesse método, pois propõe que a pronúncia seja ensinada desde o início da aprendizagem da língua-alvo; prática realizada, geralmente, em laboratórios equipados para atividades individuais ou em pares. Apesar desse método ter sido bastante popular na década de 1960, foram elencadas algumas críticas que os consideraram ser muito mecânico e pouco comunicativo.

A partir das considerações anteriores, apresentamos, a seguir, as principais técnicas desse método, segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011): memorização e retenção de diálogos, prática de conversação em duplas, representação teatral de diálogos memorizados, progressiva memorização de frases longas, exercícios de repetição para fixação de estruturas e vocabulário, prática de pergunta e resposta para consolidar estruturas, preenchimento de diálogos, construção de frases a partir de pistas fornecidas (palavras), transformação de frases entre negativas, afirmativas e interrogativas e jogos de gramática.

Para finalizar, apresentamos algumas discussões sobre o ensino comunicativo.

1.1.4.1.4 O Ensino Comunicativo

O Ensino Comunicativo surgiu na década de 1970 e sua meta é tornar os estudantes comunicativamente competentes. Assim, a comunicação é vista com o objetivo principal para

a aprendizagem linguística na qual o simples conhecimento de aspectos da forma da língua-alvo, seu significado e funções, são insuficientes. A ênfase é dada no uso apropriado da LE em determinado contexto social, pois os falantes têm de saber selecionar entre as possíveis combinações estruturais e sua melhor aplicação em diferentes circunstâncias de interação entre ele e o ouvinte ou, então, entre o escritor e seus leitores. Portanto, essa habilidade envolve a competência gramatical ou linguística e as habilidades sociolinguística, discursivas e pragmáticas.

O Ensino Comunicativo tem sido considerado como um dos métodos mais presentes em diferentes contextos de ensino de LE, pois sua característica marcante é a prática de atividades que envolvam situações verossímeis de comunicação. Além do intuito de proporcionar o desenvolvimento de habilidades, o processo comunicativo é marcado pelo compartilhamento de conhecimentos entre os aprendizes. Para que os estudantes realmente utilizem a língua-alvo em práticas de comunicação autêntica, a autora (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011) destaca a importância da proposição de atividades com potencial comunicativo. Estas atividades podem incluir a resolução de problemas, discussões sobre ideias e opiniões em relação a diversos tópicos atuais, jogos, dramatizações, entre outras abordagens. O uso de material autêntico é fundamental para a criação dessas atividades, permitindo que os aprendizes tenham contato com a língua estrangeira tal como ela é efetivamente utilizada pelos seus falantes. Adicionalmente, a língua-alvo é empregada pelos estudantes em atividades de conversação em pares ou em grupos.

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 124), no Ensino Comunicativo a competência linguística, o conhecimento de “formas” e seus “sentidos”, é apenas uma parte da competência comunicativa, pois outro aspecto está atrelado ao conhecimento de funções para as quais a L2/LE é usada em situações comunicativas. Ademais, as funções da língua-alvo podem ser enfatizadas em detrimento de “formas”, assim, uma variedade de “formas” é introduzida para cada função comunicativa em L2/LE.

Para Larsen-Freeman e Anderson (2011), as principais técnicas podem ser compreendidas pela utilização de materiais autênticos; texto com sentenças embaralhadas para que os estudantes as reorganizem; jogos de cartas com dicas para os aprendizes formularem perguntas autênticas e receberem respostas pessoais; utilização de imagens não sequenciais para estimular a previsão de histórias pelos educandos; dramatização de cenas propostas pelos estudantes ou pelo professor.

1.1.4.1.5 Questionando a busca pelo método ideal: uma análise do movimento pós-método

A partir das discussões anteriores, podemos identificar uma preocupação em reproduzir um conjunto de técnicas elaboradas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Essa preocupação poderia influenciar ou mesmo excluir outros fatores presentes em determinado contexto de ensino, visto que os grupos de pesquisadores não conheciam as realidades de sala de aula e, dessa maneira, não poderiam contribuir para um ensino significativo e contextualizado. Os métodos propunham práticas comuns para serem utilizadas para o ensino de determinada língua estrangeira em diferentes contextos e realidades.

Nas décadas de 1970 e 1980, a partir dos questionamentos apresentados por professores e por pesquisadores na área da Linguística Aplicada, houve o crescente interesse acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Assim, essas discussões puderam desencadear a necessidade de mudanças nas práticas de ensino.

A partir das discussões e reflexões sobre os métodos, ocorreu o movimento compreendido por pós-método. Com isso, professores e pesquisadores da área de ensino começaram a pontuar a importância da adequação e planejamento do ensino com base nas necessidades específicas dos estudantes e do contexto, visto que essas variáveis não eram, até então, priorizadas no período dos métodos de ensino.

Essa discussão sobre esse momento de transição não tem o intuito de afirmar que estudantes não possam aprender uma língua estrangeira a partir de práticas de ensino tradicionais; contudo, queremos destacar a oportunidade de autonomia no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira apresentada por esse momento inicial de transição do período do método para o pós-método. Além disso, a conscientização da existência de novas perspectivas não viabiliza mudanças rápidas e repentinas na prática docente e na elaboração de materiais didáticos, pois elas precisam ser transmitidas para os nossos objetivos particulares e compreendidas como suporte para o planejamento e para a prática de ensino (KUMARAVADIVELU; 2003, 2006).

Portanto, as reflexões na área da LA possibilitaram, com base em perspectivas significativas para o ensino e aprendizagem em LE, a elaboração de propostas de novas pedagogias, pois, a partir desse momento, a prática docente deveria estar alinhada às reais necessidades dos aprendizes, à multiplicidade de identidades e a aspectos sociais, culturais, políticos, históricos, entre outros.

Embora cada um desses métodos tenha suas vantagens e desvantagens, vale ressaltar que não existe um método único e ideal para o ensino de línguas. É importante que os professores tenham flexibilidade para escolher e adaptar diferentes princípios e técnicas, de acordo com as necessidades e características dos seus aprendizes.

Passamos a discutir algumas das perspectivas em que a gramática pode ser compreendida como uma habilidade, apresentando, anteriormente, uma breve contextualização sobre a teoria da gramática pedagógica.

1.2. A Gramática Pedagógica

Neste item, com base na explanação de Odlin (1994), procuraremos entender, primeiramente, o que vem a ser a Gramática Pedagógica¹¹. Posteriormente, discutiremos algumas das perspectivas para o ensino de gramática em LE propostos por Batstone (1994); Larsen-Freeman (2003) e Spada e Lightbown (2008).

De acordo com Odlin (1994), a Gramática Pedagógica “geralmente denota os tipos de análise e instruções gramaticais designadas para as necessidades dos estudantes de segunda língua”¹².

Segundo Batstone (1994), as gramáticas pedagógicas buscam, frequentemente, discutir sobre padrões amplos e idealizados; almejando, então, estabelecer uma relação efetiva entre a “forma/sentido/uso” subserviente a aspectos gramaticais da língua-alvo.

Conforme aponta Batstone (1994, p. 8), podemos fazer uma analogia à experiência da visão panorâmica que podemos ter ao viajar de avião. Ao olharmos pela janela antes do pouso, obtemos uma ideia ordenada de uma determinada área; a qual apresenta demarcações e divisões. Dessa forma, podemos imaginar como seria a observação de determinado ponto terrestre a, mais ou menos, "30.000 pés de altura". Assim, podemos fazer uma alusão da "gramática a 30.000 pés"; a qual chama a atenção de aspectos gramaticais já padronizados e comum no ensino em L2/LE.

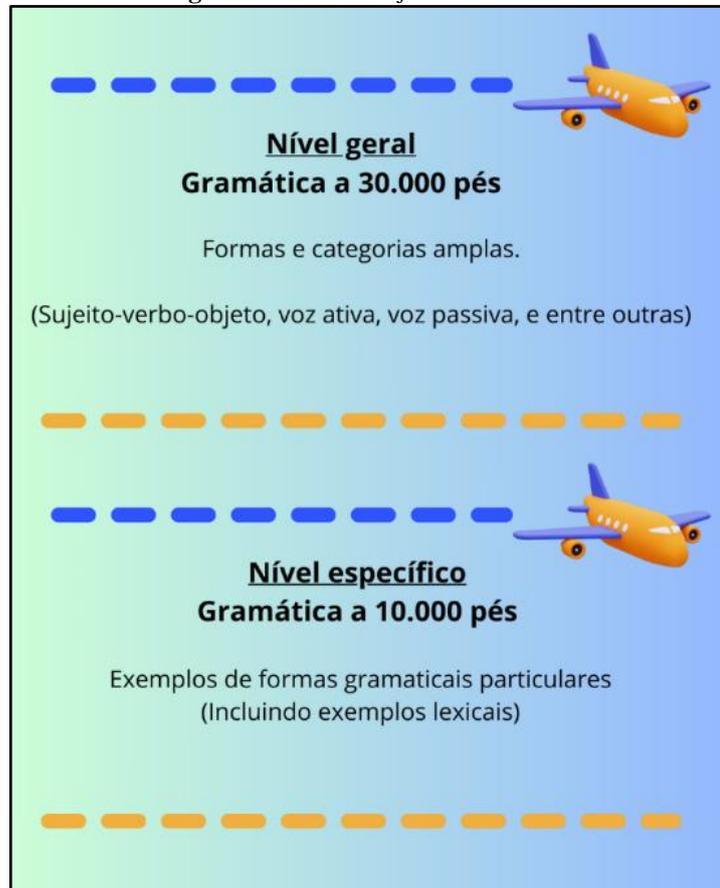
No entanto, ao descermos a "10.000 pés", nossa visão pode começar a parecer um pouco diferente, pois a organização anterior dá lugar a algo denso e complexo. Identificamos, então, uma expansão de demarcações e conjuntos urbanos; revelando detalhes de algo visto, anteriormente, na totalidade. Com isso, temos a ideia da "gramática a 10.000 pés"; marcada

11

12 [Texto original: “(...) usually denotes the types of grammatical analysis and instruction designed for the needs of second language students” (ODLIN, 1994, p. 1)].

pela falta de regularidade e sem uma sequência ordenada por padrões linguísticos. Para ilustrar essa discussão, elaboramos a **Figura 1**, a seguir:

Figura 1. Metáfora da janela de um avião



Fonte: Elaborado a partir de Batstone (1994, p. 8)

Na proposta de Larsen-Freeman (2003), o estudo de aspectos gramaticais é considerado parte integrante do ensino e aprendizagem em L2/LE, de modo a propiciar que os estudantes apliquem os “conhecimentos procedimentais” na aprendizagem ou no aprimoramento de diferentes habilidades. Para a autora (LARSEN-FREEMAN, 2003), os “conhecimentos procedimentais” são aqueles adquiridos por meio da experiência prática e da vivência cotidiana, os quais, muitas vezes, são inconscientes e intuitivos, podendo ser adquiridos por meio de prática ou repetição e encontrando-se armazenados na memória de longo prazo como "procedimentos". Os “conhecimentos procedimentais” são utilizados quando executamos tarefas de maneira quase automática, sem a necessidade de pensar conscientemente em cada passo do processo, como por exemplo: ao dirigir um carro, é possível que uma pessoa execute a tarefa de forma quase automática, sem pensar conscientemente em cada movimento necessário para guiar o veículo.

No contexto educacional, os “conhecimentos procedimentais” são importantes para a aquisição de habilidades, pois podem permitir que um estudante automatize procedimentos e execute tarefas de maneira mais eficiente. Para isso, atividades ou tarefas podem ser consideradas como procedimentos para a consolidação de conhecimentos.

A investigação de Spada e Lightbown (2008) também sugere que o ensino de gramática pode ser compreendido como um componente importante no ensino em L2/LE, mas que não seria o suficiente por si só, pois seria relevante incluir oportunidades para a prática da língua-alvo em uso comunicativo.

O papel do ensino de gramática no ensino em L2/LE tem sido bastante questionado. Assim, existem investigações que indicam que os estudos gramaticais podem ser relevantes para esse contexto, como por exemplo, as investigações que demonstraram como o ensino com foco na forma pode ajudar os estudantes a se concentrarem em alguns aspectos fundamentais da L2/LE. Entretanto, essa evidência deve ser avaliada com cautela, pois não significa que todos os aspectos da gramática sejam igualmente receptivos à instrução e que o ensino de aspectos gramaticais por si só levará à aprendizagem de uma L2/LE. Com isso, pesquisas sugerem que um equilíbrio entre análise formal e atividades comunicativas seria importante para o processo de ensino e aprendizado de uma LE, pois ambos os tipos de prática podem contribuir de diferentes maneiras para o desenvolvimento linguístico e comunicacional dos aprendizes.

Desse modo, devido à necessidade de se discutir o ensino de gramática em L2/LE, passamos a expor as perspectivas propostas por Batstone (1994), a saber: “gramática como produto”, “gramática como processo” e “gramática como habilidade”.

1.3 As três perspectivas para o ensino de gramática de Batstone (1994)

Segundo Batstone (1994), a gramática desempenha um papel crucial no ensino e aprendizagem de L2/LE, sendo considerada essencial para uma comunicação efetiva. Para alguns aprendizes de língua estrangeira, a gramática é percebida como uma ferramenta para estruturar seu progresso individual na aprendizagem da língua-alvo.

O autor destaca que a gramática é composta por dois aspectos fundamentais: sintaxe e morfologia, que auxiliam na identificação da "forma/sentido" de aspectos gramaticais em língua estrangeira. O equilíbrio entre gramática e vocabulário é crucial para uma comunicação eficaz, já que a gramática não existe isoladamente.

Além disso, a gramática está interligada às dimensões sociais, psicológicas e hipotéticas. Destaca-se que aspectos gramaticais podem ser manipulados na construção de universos imaginários e em diversas situações de expressão.

É importante ressaltar que, ao longo do tempo, os estudos gramaticais, assim como em outros campos da Linguística e da LA, passaram por alterações para atender às necessidades dos usuários de um sistema linguístico.

A relação entre gramática e conhecimento de mundo também é abordada por Batstone (1994). Para utilizar uma LE eficazmente, é necessário possuir não apenas conhecimento do sistema linguístico, mas também do conhecimento de mundo, já que a gramática está intrinsecamente ligada ao contexto e seu uso varia conforme a quantidade de conhecimento compartilhado entre os falantes.

Por outro lado, Batstone (1994) destaca a importância de considerar a quantidade de gramática a ser ensinada, pois o estudo dos aspectos gramaticais pode variar de acordo com o contexto e o nível de conhecimento compartilhado entre os aprendizes. Nesse contexto, o autor explora inicialmente as perspectivas de ensino de gramática, abordando a gramática tanto como produto quanto como processo.

A perspectiva de gramática como produto almeja oferecer oportunidades para o isolamento da “forma” e “sentido” de determinada estrutura linguística em L2/LE. Assim, os aprendizes podem desenvolver seu conhecimento sobre aspectos gramaticais da língua-alvo. Por outro lado, visa desenvolver nos aprendizes a habilidade de estarem atentos à forma enquanto realizam atividades comunicativas.

Posteriormente, Batstone (1994) amplia suas discussões e apresenta sua proposta de "gramatização" ou "gramática como habilidade" para o ensino de aspectos gramaticais em L2/LE. Essa perspectiva considera a gramática não como um conjunto estático de regras, mas como um sistema flexível e dinâmico que se adapta ao contexto e ao propósito comunicativo. O autor defende que o ensino de gramática deve desenvolver nos aprendizes a capacidade de atentar à forma enquanto realizam atividades significativas, e não apenas memorizar regras.

Assim, passamos à discussão sobre a perspectiva de ensino de gramática como produto e seus segmentos para propostas para o ensino de gramática em L2/LE. Para facilitar a visualização das características de cada uma das perspectivas, elaboramos quadros com o intuito de destacar as principais características sobre cada uma delas, contendo, em ordem, i) a definição, ii) os objetivos, iii) os pressupostos para elaboração de propostas de atividades, iv) limitações e v) compreensões importantes. Para organização dos dados, os quadros poderão ser

visualizados após a apresentação dos pressupostos de cada uma das perspectivas para o ensino de gramática em L2/LE.

1.3.1 A gramática como produto (*Grammar as product*)

A gramática como produto pode ser considerada como a mais difundida e comumente utilizada no ensino de aspectos gramaticais em L2/LE. Nessa perspectiva, o foco está na cuidadosa estruturação de atividades pedagógicas com o intuito de estabelecer a percepção em “formas” e/ou “sentidos de aspectos gramaticais presentes em estruturas linguísticas na língua-alvo.

Além disso, essa perspectiva destaca dois estágios fundamentais que oferecem oportunidades para a percepção e manipulação de "formas" e/ou "sentidos".

No primeiro estágio, busca-se direcionar a atenção para "forma/sentido" presentes em estruturas linguísticas específicas. Esse momento pode ser planejado para os aprendizes, ou as propostas pedagógicas podem ofertar, de maneira controlada, a descoberta para os estudantes. O objetivo desse estágio é orientar a atenção do aprendiz para um aspecto gramatical específico em L2/LE.

No segundo estágio, a ênfase está em oferecer oportunidades para a estruturação linguística a partir da aplicação dos aspectos gramaticais focalizados, seja pelo aprendiz ou para o aprendiz. Dessa forma, os estudantes têm a chance de manipular "formas/sentidos" específicos da língua-alvo. Além disso, mesmo em um contexto controlado, os estudantes podem realizar alterações e recombinações necessárias para elaborar suas produções em L2/LE.

Os estágios da perspectiva de ensino como produto visam facilitar a aquisição de novas formas linguísticas pelos estudantes, além de ajudá-los a desenvolver sua compreensão sobre elas. Portanto, o ensino de gramática como produto possibilita um foco explícito em formas específicas, o que é uma grande vantagem. Por outro lado, ela não oferece oportunidades para que os estudantes possam lidar com o conjunto complexo de habilidades necessárias para o uso da língua-alvo, pois essa perspectiva (gramática como produto) não se atenta ao equilíbrio entre “forma” e “sentido”.

Desse modo, nos próximos itens deste capítulo, serão examinados os dois estágios da perspectiva de ensino de gramática como produto: *noticing*¹³ (SCHMIDT, 1990) e *structuring* (BATSTONE, 1994).

1.3.1.1 As atividades de *noticing* no ensino de gramática como produto

Como elencamos anteriormente, as propostas de atividades de “*noticing*” precedem as atividades de “*structuring*” e elas têm como objetivo fazer com que os aprendizes percebam uma “forma” específica em L2/LE. Nesse momento, os aprendizes não necessitam manipular aspectos gramaticais para o uso comunicativo.

Assim, esse estágio dessa perspectiva almeja encorajar o “envolvimento introspectivo com a língua, exigindo uma observação silenciosa que não seja prejudicada pela necessidade simultânea de manipular a língua”¹⁴ (BATSTONE, 1994, p. 54). Em outras palavras, as atividades pedagógicas com oportunidades de “*noticing*”, objetivam salientar determinada “forma/sentido” para o, ou, até mesmo pelo, aprendiz. Portanto, elas não pretendem fazer mais do que isso para/pelo estudante.

Além disso, percebemos que as atividades de “*noticing*” apresentam outros dois estágios, a saber as atividades de “*noticing para o aprendiz*” e as de “*noticing pelo aprendiz*”¹⁵ (BATSTONE, 1994). Em seguida, apresentaremos esses dois modelos propostos por Batstone (1994).

1.3.1.1.1 As atividades de *noticing para o aprendiz*

As atividades de “*noticing para o aprendiz*” têm como objetivo focalizar, por meio da percepção, determinado aspecto gramatical para que, assim, os estudantes possam reconhecê-la em determinada estrutura linguística, como podemos observar no exemplo (**Figura 2**), a seguir:

¹³ Optamos por manter o termo em sua forma original, conforme proposto por Schmidt (1990), a fim de preservar a fidelidade ao termo teórico proposto pelo autor. Assim, “*noticing*” refere-se à capacidade de perceber elementos linguísticos em um contexto comunicativo; desempenhando, então, um papel fundamental no ensino e aprendizagem de LEs.

¹⁴ [Texto original: “(...) *introspective engagement with language, calling for quiet observation which is unhampered by the simultaneous need to manipulate language*” (BATSTONE, 1994, p. 54)].

¹⁵ Os termos “**para**” e “**pelo**” estão em negrito para destacar a maneira de viabilizar os estágios de “*noticing*” da perspectiva de ensino de gramática como produto.

Figura 2. Exemplo de atividade de “*noticing para o aprendiz*”

PASSIVE VOICE

Active An editor chooses the lead stories.
Passive The lead stories are chosen by an editor.

The passive is used a lot when you describe a process.
 The passive consists of:
verb to be + the past participle

To change the tense, you change the tense of the verb *to be*:

This cartoon	was has been is will be	drawn by Justin
These cartoons	were have been are will be	

(Hutchinson 1986:108)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 54

Observamos que esse trecho do LD, de forma mais específica, aborda os conceitos fundamentais da voz passiva em língua inglesa. Além disso, ela visa preparar, a partir da apresentação de regras, os aprendizes para a possibilidade de escolhas e combinações linguísticas utilizando o que foi destacado nos exemplos de sentenças presentes na atividade pedagógica.

1.3.1.1.2 As atividades de *noticing pelo aprendiz*

As atividades de “*noticing pelo aprendiz*” têm o objetivo de criar algumas oportunidades para fazer com que os estudantes possam realizar suas próprias descobertas sobre aspectos gramaticais da L2/LE, as quais podem se dar por “*consciousness-raising*” (SHARWOOD SMITH, 1988) ou “sensibilização” (BATSTONE, 1994), como podemos observar na proposta de atividade (**Figura 3**), a seguir:

Figura 3. Exemplo de atividade de “noticing pelo aprendiz”

Grammar: simple past and past progressive. Study the examples.

Just when I was trying to finish some work

Janet
turned up.

I was getting ready to come home

and the
phone rang.

(Swan and Walter 1985:17)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 55

O primeiro exemplo apresenta duas frases em inglês, uma no “*simple past*” e outra no “*past progressive*”, de forma direta, permitindo ao estudante compreender o padrão de construção das sentenças destacadas na atividade. Em outras palavras, observa-se uma síntese que resume as características da “forma” evidenciadas na proposta de atividade por meio de realce de cor ou de palavras sublinhadas no texto, exatamente objetivando que o aprendiz possa realizar a percepção da “forma” e permitindo, ainda, que ele possa interferir na intencionalidade de sentido em determinado contexto de comunicação. Desse modo, a atividade insere um destaque para as estruturas da língua que não estavam, até então, evidentes para os aprendizes.

Além disso, podemos identificar, a partir dos estudos de Batstone (1994, p. 55), uma gradação entre esses dois estágios fundamentais da perspectiva de ensino de gramática como produto – “*noticing para*”¹⁶ e “*noticing pelo*”¹⁷ aprendiz. Desse modo, há uma distinção importante aqui entre fornecer informações específicas ao aprendiz; e, por outro lado, proporcionar apenas uma breve dica sobre a forma enquanto proporciona a possibilidade de participação ativa do aprendiz.

Os dois estão em extremos opostos; um implícito e o outro explícito. Assim, esses extremos estabelecem limites sobre até que ponto os aprendizes podem resolver as coisas por

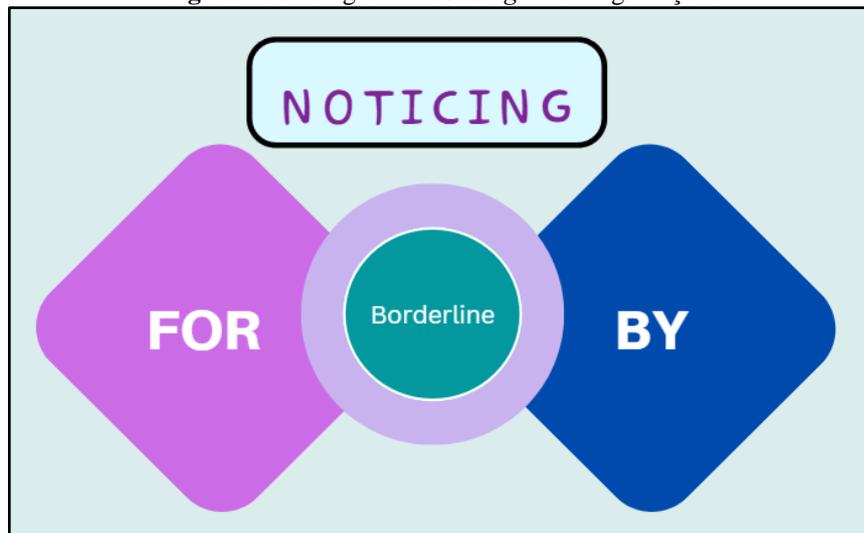
¹⁶ Em “*noticing para o aprendiz*”, a percepção de aspectos gramaticais é mediada pelos docentes ou por materiais didáticos.

¹⁷ “*Noticing pelo aprendiz*” indica a possibilidade de proporcionar autonomia para o reconhecimento e de estruturas linguísticas.

si próprios, por meio de perguntas orientadoras, ou outras formas de orientação. Entretanto, em alguns casos, não há uma transição entre a dependência do foco isolado em formas para a autonomia dos aprendizes na percepção da forma em L2/LE.

Portanto, o estudo de aspectos gramaticais pode se situar entre os estágios de "*noticing para*" e "*noticing pelo*" aprendiz, ou, até mesmo, não há uma transição efetiva entre os extremos. Assim, a manipulação da gramática pode ocorrer entre esses dois estágios do ensino como produto. Para ilustrar essa discussão, elaboramos a **Figura 4**, a seguir:

Figura 4. O estágio de "*noticing*" e suas gradações



Fonte: Elaborado a partir de Batstone (1994)

Desse modo, concluímos que as atividades de "*noticing*" são fundamentais para o processo de aprendizagem de uma L2/LE, mas não são suficientes para garantir que os aprendizes recordem o que foi estudado sobre um determinado aspecto gramatical. Após proporcionar a percepção de uma estrutura linguística na língua-alvo, os estudantes precisam desenvolver hipóteses sobre o aspecto gramatical previamente focalizado. A prática e a repetição desempenham um papel crucial nesse processo, permitindo que os estudantes internalizem o conhecimento.

Por outro lado, os estudantes precisam ter oportunidades de construir suas próprias hipóteses sobre uma estruturação gramatical focalizada na atividade de "*noticing*". Contudo, Batstone (1994, p. 59) destaca que o estágio de "*noticing*" não pode ser considerado uma condição suficiente para o aprendizado em L2/LE, pois proporcionar somente atividades com foco em formas isoladas não garante que os aprendizes possam memorizar regras específicas de estruturas linguísticas da língua-alvo. De acordo com o autor, após a percepção de aspectos

gramaticais pelos estudantes, eles necessitam construir suas próprias hipóteses sobre a gramática; possibilitando, então, que eles atuem nos estágios de “*structuring*”.

Para isso, o autor (BATSTONE, 1994) propõe os processos de “*structuring/restructuring*” para o ensino de gramática em L2/LE.

1.3.1.2 As atividades de *structuring*

De acordo com Batstone (1994), após a realização da atividade de “*noticing*”, os aprendizes necessitam colocar esse conhecimento em prática. Para isso, os aprendizes podem, a partir das propostas pedagógicas, elaborar hipóteses sobre “forma/sentido” de determinado aspecto gramatical, ou ainda, permitir que eles desenvolvam por si mesmos.

Assim, os “estudantes têm a oportunidade de manipular as formas, modificando-as e recombinação-as para descobrir mais sobre como a gramática funciona”¹⁸, pois, para o autor, “uma vez tendo observado algo sobre a gramática, os aprendizes têm que agir sobre ela, construindo suas próprias hipóteses de trabalho sobre como a gramática é estruturada”¹⁹ (BATSTONE, 1994, p. 59).

Portanto, nas atividades pedagógicas com oportunidades para o desenvolvimento do estágio de “*structuring*” os aprendizes “são chamados a trabalhar ‘ao redor’ em vez de ‘com’ a gramática alvo”²⁰ (BATSTONE, 1994, p. 61), pois somente o estágio de “*noticing*” pode não ser efetivo para o processo de ensino de aspectos gramaticais em L2/LE, como mostra o exemplo (**Figura 5**), a seguir:

¹⁸ [Texto original: “(...) learners are given opportunities to manipulate forms, changing them and recombining them in order to discover more about how grammar works” (BATSTONE, 1994, p. 59)].

¹⁹ [Texto original: “(...) once having noticed something about the grammar, learners have to act on it, building it into their working hypothesis about how grammar is structures” (BATSTONE, 1994, p. 59)].

²⁰ [Texto original: “(.) are called on to works ‘around’ rather than ‘with’ the target grammar” (BATSTONE, 1994, p. 61)].

Figura 5. Exemplo de atividade de “structuring”

Set 3 Invitations

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

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

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

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

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

Ask and answer, like this:

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

(Abbs and Freebairn 1982:70)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 60

Com base no exemplo apresentado anteriormente, observa-se que a atividade propõe que os aprendizes pratiquem uma estrutura gramatical predefinida, no caso, as expressões “*Would you like to...?*”, para pergunta, e “*Yes, I'd love to...*”, para resposta. Assim, a repetição tem como intuito a memorização das “formas”.

Dito isso, precisamos realizar uma importante distinção entre as propostas de atividades de “*structuring para o aprendiz*” e “*structuring pelo aprendiz*”²¹ (BATSTONE, 1994, p. 61). A seguir, vamos discorrer sobre esses dois segmentos para o ensino de gramática como produto.

²¹ [Os termos “**para**” e “**pelo**” estão em negrito para destacar a maneira de viabilizar os estágios de “*structuring*” da perspectiva de ensino de gramática como produto.

1.3.1.2.1 As atividades de structuring para o aprendiz

De acordo com Batstone (1994), a atividade de "*structuring para o aprendiz*" pode ter resultados satisfatórios para o ensino de aspectos gramaticais, pois pode ajudar o aprendiz a perceber padrões na língua-alvo e, também, desenvolver a habilidade de estruturar informações sobre a "forma/sentido". Assim, esse estágio pode auxiliar o estudante a internalizar a gramática da língua-alvo de forma significativa e comunicativa, mas não deve ser a única forma de aprender determinados aspectos gramaticais, já que dominar a L2/LE requer a capacidade de combinar elementos formais e lexicais de maneira flexível e produtiva.

Nesse estágio, o aprendiz precisa de amplas oportunidades para focalizar a atenção sobre a aplicação da "forma/sentido", que ele notou no estágio de "*noticing*", aplicadas em determinada estrutura linguística. O objetivo é oferecer oportunidades para que o estudante pratique a estrutura em diferentes contextos e situações, desenvolvendo sua competência comunicativa. O autor sugere o planejamento de atividades pedagógicas que possam proporcionar momentos de produção oral e escrita. O estágio de "*structuring*" também envolve um subestágio chamado "*restructuring*", no qual o aprendiz pode elaborar, sem modificar ou reformular sua produção, estruturas linguísticas em L2/LE.

Em seguida, apresentamos as discussões sobre outra maneira de oportunizar o estágio de "*structuring*".

1.3.1.2.2 As atividades de structuring pelo aprendiz

As atividades pedagógicas de "*structuring pelo aprendiz*" almejam ofertar oportunidades de estruturação linguística, a partir da manipulação de aspectos gramaticais percebido no estágio de "*noticing*", pelos próprios estudantes. Assim, esse estágio busca desenvolver, de maneira controlada, a habilidade dos aprendizes para que padrões da L2/LE sejam aplicados em suas próprias produções linguísticas na língua-alvo.

Em resumo, no estágio de "*structuring pelo aprendiz*", os estudantes devem pensar por si próprios antes de aplicarem as regras gramaticais destacadas no estágio de "*noticing*". Assim, nesse estágio o estudante "não é meramente ativo, mas está ativamente envolvido"²² (BATSTONE, 1994, p. 61).

Para ilustrar a discussão apresentada anteriormente, propomos a análise da atividade pedagógica (**Figura 6**), a seguir:

²² [Texto original: "(...) is not merely active, but actively involved" (BATSTONE, 1994, p. 61)].

Figura 6. Exemplo de atividade de “structuring pelo aprendiz”

Past Simple and Past Continuous

Narrating past events

PRESENTATION

Unfortunately this is a *true story*. In January 1978 the firemen were on strike, and the army took over the job of answering emergency calls.

1 Here is a list of verbs in the *Past Simple* which tell the events of the story. Look at the pictures and put the verbs in the right order. Number them 1-10.

- rescued
- arrived
- climbed
- killed
- called
- invited
- couldn't get down
- ran over
- put up (the ladder)
- offered

2 Here is a list of verbs in the *Past Continuous* which describe the scene of the narrative. Look at the pictures and put the verbs in the right order. Letter them a-d.

- was waiting
- were leaving
- was working
- was playing

3 Now complete the story about Mrs Brewin by putting a number or a letter into each gap.

On 14 January 1978 Mrs Brewin _____ in her garden. Her cat, Henry, _____ around her. It _____ a tree in the garden and _____, so she _____ the Fire Brigade. While she _____ for them to arrive, she _____ him some fish to try to get him down.

The army finally _____, _____ their ladder and _____ the cat. Mrs Brewin was delighted and _____ them in for some tea. But as they _____ ten minutes later, they _____ the cat and _____ it.



Grammar Question

What is the difference between the *Past Simple* and the *Past Continuous*?

(Soars and Soars 1986:14)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 62

Na presente atividade, os estudantes devem observar as possibilidades de uso das estruturas mencionadas a partir de um contexto controlado de comunicação. Assim, devem utilizar determinada “forma” de acordo com as possibilidades de “sentidos” apontados pela própria proposta de atividade. Por outro lado, os aprendizes devem mobilizar seus conhecimentos prévios acerca das formas presentes, de modo a viabilizar uma produção textual significativa.

Com base na análise das propostas pedagógicas anteriores, podemos observar que elas apresentam uma visão estática de gramática (BATSTONE, 1994), focalizando um único objeto de estudo e, portanto, isolando possíveis exceções quando se estuda a “forma/sentido” de um aspecto gramatical presente em determinada estrutura linguística.

Por outro lado, esses segmentos propostos pela perspectiva de ensino de gramática como produto podem proporcionar pouco engajamento e, conseqüentemente, “ajudar o aprendiz a se sentir seguro e não testado”²³ (BATSTONE, 1994, p. 65), ou ainda, dificultar, em diferentes níveis, o envolvimento ativo dos aprendizes na percepção de aspectos gramaticais, já que “os estudantes também devem demonstrar que podem pensar e agir efetivamente através de suas decisões”²⁴ (BATSTONE, 1994, p. 65).

Desse modo, enquanto as propostas de “*noticing*” não exigem que os aprendizes ajam sobre as partes percebidas da L2/LE, as atividades de “*structuring*” demandam essa ação. Entretanto, é importante destacarmos uma distinção crucial entre esses estágios proporcionados em propostas pedagógicas.

Os estudantes podem ser convidados a trabalhar em torno de determinado aspecto gramatical. Para isso, propostas pedagógicas podem ser cuidadosamente estruturadas para ofertar oportunidades de “*structuring para o aprendiz*”, a partir de propostas que proporcionem a percepção e estruturação de “forma/sentido” em determinada estrutura linguística para os estudantes.

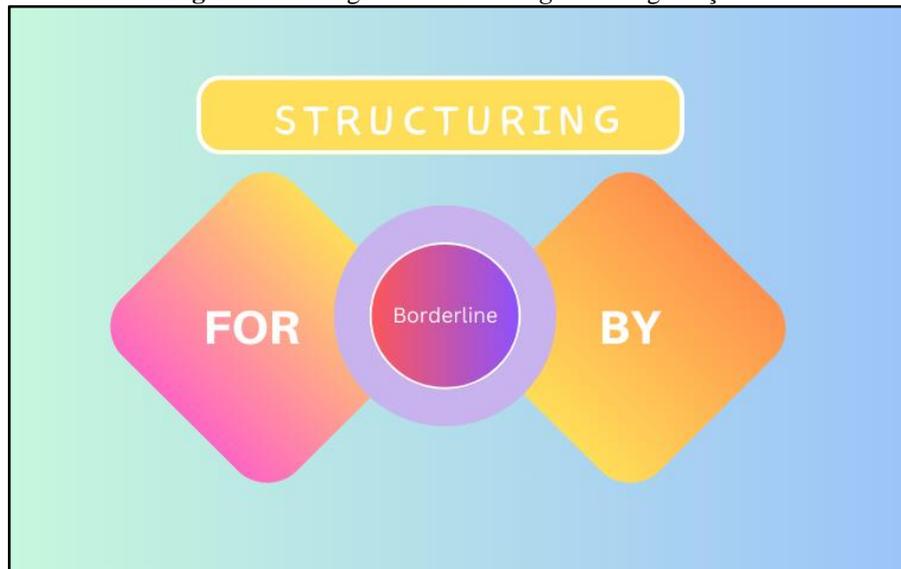
Além disso, podemos ter propostas pedagógicas que viabilizem a atenção e oportunidades de manipulação de aspectos gramaticais percebidos para estruturação de estruturas linguísticas por parte dos estudantes – “*structuring pelo aprendiz*”. Assim, nesses estágios os estudantes podem pensar de forma independente sobre regras gramaticais em L2/LE. Isso implica envolvimento ativo por parte do aprendiz no processo de percepção e estruturação.

Contudo, às vezes, a linha que separa esses dois aspectos dos estágios atrelados a perspectiva de ensino de gramática como produto, “**para o/ pelo aprendiz**, pode ser tênue. Assim, algumas propostas pedagógicas que apresentam esses pressupostos podem oferecer oportunidades para que os aprendizes sejam desafiados a pensar autonomamente, ainda que minimamente, sobre determinado aspecto gramatical na língua-alvo. Desse modo, mesmo que participando ativamente, os aprendizes são convidados a trabalhar “ao redor” e não “com” os aspectos gramaticais da língua-alvo; como buscamos ilustrar com a **Figura 7**, a seguir:

²³ [Texto original: “(...) *help the learner to feel secure and untested*” (BATSTONE, 1994, p. 65).

²⁴ [Texto original: “(...) *learners should also demonstrate that they can think and act effectively through their own decision-making*” (BATSTONE, 1994, p. 65)].

Figura 7. O estágio de “structuring” e suas gradações



Fonte: Elaborado a partir de Batstone (1994)

Contudo, o autor (BATSTONE, 1994, p. 66) argumenta que o ensino de gramática não pode ser visto como uma simples reprodução de questões relacionadas a regras e estruturas gramaticais, pois “os usuários da língua escolhem o que dizer e como dizer, dependendo do contexto”²⁵, necessitando de oportunidades de reconhecer a relação entre gramática e as possíveis escolhas feitas com base no contexto de uso comunicativo da L2/LE.

Com isso, Batstone (1994) enfatiza que, mesmo sob uma perspectiva de gramática como produto, o treinamento linguístico pode ser aprimorado por meio de atividades que ofereçam elementos de escolha, já que essas propostas podem se aproximar de uma situação real de comunicação. Ao permitir que os aprendizes façam escolhas conscientes sobre o uso da L2/LE, as atividades gramaticais se tornam mais relevantes e significativas para a prática comunicativa, permitindo aos estudantes o desenvolvimento de habilidades efetivas para se comunicarem na L2/LE. A seguir, apresentamos um exemplo de atividade (**Figura 8**) para que se possa alcançar o reconhecimento das escolhas gramaticais em relação ao contexto de uso comunicativo:

²⁵ [Texto original: “language users choose what to say, and how to say it, depending on the context” (BATSTONE, 1994, p. 66)].

Figura 8. Exemplo de atividade de gramática como produto

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

Desse modo, Batstone (1994, p. 66) defende que o ensino de gramática necessita ser feito de forma integrada com a prática comunicativa e que o foco não deve ser apenas em “formas/sentidos” isolados, pois, no contexto atual, “a gramática não é um objeto estático”²⁶, mas um recurso que “nos fornece opções a partir das quais escolhemos para sinalizar nossos

²⁶ [Texto original: “(...) grammar is not a static object” (BATSTONE, 1994, p. 66)].

sentidos de forma eficaz e adequada”²⁷. Para isso, o ensino de gramática necessita considerar o contexto, os objetivos e o público-alvo, de modo que a gramática seja vista como uma ferramenta dinâmica e não apenas como um conjunto de regras estáticas.

A seguir, discutiremos, com base em Batstone (1994), a perspectiva de ensino de gramática como processo.

1.3.2 A gramática como processo (*Grammar as process*)

Essa perspectiva almeja promover oportunidades dinâmicas e contextualizadas, para o uso de aspectos gramaticais. Assim, seu principal objetivo é desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, ao invés de simplesmente focalizar a percepção e estruturação de estruturas linguísticas acuradas gramaticalmente e desvinculadas de contextos de comunicação verossímeis.

Com isso, a gramática é compreendida como um recurso para que possamos nos expressar adequadamente em diferentes situações. Contudo, ao adotar essa perspectiva para o ensino de gramática, é necessário regular o envolvimento dos aprendizes, criando contextos que encorajem sua participação ativa e consciente no uso de aspectos gramaticais. Dessa forma, busca-se promover não apenas o uso da língua-alvo, mas também o domínio de estruturas gramaticais. Em outras palavras, é necessário criar contextos que não apenas encorajem a participação ativa dos estudantes, mas também possibilitem o uso de aspectos gramaticais.

Desse modo, essa perspectiva busca equilibrar a autonomia do aprendiz com a necessidade de fornecer direcionamento e orientação no uso da gramática. Para isso, os estudantes são incentivados a explorar a língua-alvo de forma significativa, ao mesmo tempo em que são guiados para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Portanto, reconhecemos a importância do ensino de gramática como processo como um componente essencial para o ensino-aprendizagem de uma LE, pois identificamos estratégias pedagógicas que visam promover o uso ativo e consciente da gramática pelos aprendizes, permitindo, então, o desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma eficaz.

Na sequência, trazemos uma proposta de atividade (**Figura 9**) que apresenta alguns pressupostos dessa perspectiva para o ensino de gramática em L2/LE:

²⁷ [Texto original: “(...) *providing us with options from which we choose in order to signal our meanings effectively and appropriately*” (BATSTONE, 1994, p. 66)].

Figura 9. Exemplo de atividade de gramática

Have a look at the photograph below. It accompanied an article in *The Guardian* of Monday, June 23, 1980.



Life on earth continued yesterday despite torrential rain which did nothing to dampen the determination of protesters at London's nuclear disarmament rally.

Discuss the following questions very briefly in your group. Then report to the class.

- What was the purpose of the demonstration?
- What do you think of the way in which these people are trying to achieve their goal?
- Will they be successful? Why (not)?
- If you had not seen the photograph, would you have understood the text under it?
- Which elements in this photograph would inspire you, if you wanted to make a poster protesting against nuclear armament?
- What would you have thought if this letter had appeared in *The Guardian* of June 25?

(Grellet, Maley, and Welsing 1983:66)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 75

Ao analisar o exemplo, percebe-se que a atividade não se concentra em um aspecto gramatical específico, mas propõe uma discussão sobre o contexto de uso da língua-alvo, ou seja, nessa perspectiva, nota-se a intenção de regular as escolhas gramaticais presentes no uso da língua-alvo; atentando, então, para que os aprendizes não usem qualquer língua.

Segundo o autor (BATSTONE, 1994), para que os aprendizes possam alcançar uma competência comunicativa adequada, eles necessitam ter oportunidades de manipular determinados aspectos gramaticais na língua-alvo de forma flexível e produtiva, combinando, então, elementos morfológicos e sintáticos em variados contextos de uso comunicativo. Além

disso, Batstone (1994) enfatiza a importância da inclusão de elementos de tomada de decisões, pois, assim, as propostas em sala de aula serão verossímeis ao processo de comunicação.

Para isso, é fundamental que a elaboração de propostas de atividades para o “ensino de gramática como processo” (BATSTONE, 1994) seja cuidadosamente planejada e direcionada a fim de que os aprendizes possam compreender os efeitos de suas próprias decisões no processo de aprendizagem. Caso contrário, esses estudantes não estarão sensibilizados sobre a intenção de “uso” de determinado aspecto gramatical, visto que ele estará em uma produção não regulada ou em uma “atividade de processo” (BATSTONE, 1994).

Para ilustrar a importância de direcionar os estudantes para a realização de uma atividade que proporcione o ensino como processo, Batstone (1994) elabora um exemplo ficcional da prática de uma professora de língua inglesa. Inicialmente, o autor relata que a professora havia trabalhado, recentemente, o ensino do passado simples através do ensino como produto. Contudo, essa mesma educadora decide, repentinamente, que iria ofertar uma oportunidade para que seus estudantes se expressassem por si próprios, a partir de um trabalho com uma atividade voltada para o ensino de gramática como processo; como ilustra a **Figura 10**, a seguir:

Figura 10. Exemplo de atividade de gramática como processo

Look at these pictures. They are about Freddy and something which happened to him last week on his desert island. Tell this story to your partner using your own words. See who can tell the story in the shortest time.

(Pictures from *Ur* 1988:216)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 77

A intenção com essa atividade era ofertar uma oportunidade para que os aprendizes possam narrar uma história a partir do uso de frases no passado simples em língua inglesa. Contudo, as narrativas produzidas pelos estudantes apresentaram evidências do uso de outro tempo verbal; o qual não era o foco que deveria ter sido evidenciado por eles.

O uso diversificado de recursos linguísticos para a prática de uma língua-alvo pode oferecer oportunidades para que os aprendizes ampliem seu repertório sobre determinadas características gramaticais em L2/LE. A oportunidade de prática ultrapassa o limite de conhecimento atual dos estudantes e, em alguns casos, ela é referida como “*interlanguage*”

stretching”²⁸ (LONG, 1989). Assim, o autor sugere que os professores façam uma avaliação sobre os conteúdos estudados pelos estudantes e, além disso, o interesse em detalhar determinada estrutura linguística nas atividades para o estudo de aspectos gramaticais.

De acordo com Batstone (1994), quando os estudantes se expressam espontaneamente na língua-alvo, eles podem se deparar com alguns desafios e algumas dificuldades; os quais podem ultrapassar o tempo destinado para a realização de uma atividade/tarefa²⁹; como, por exemplo, a compreensão e prática oral de maneira assertiva, efetiva e sensível a determinado propósito de comunicação na língua-alvo.

Vale ressaltar que a experiência de uso espontâneo em L2/LE, pode, conseqüentemente, não priorizar o cuidado sobre o controle de aspectos gramaticais explorados nas produções na língua-alvo pelos próprios aprendizes. Segundo Batstone (1994), uma solução para essa questão seria estipular o tempo de preparação para a realização de uma atividade; como, por exemplo, as propostas de produção escrita, as quais possibilitam a organização do pensamento e a oportunidade para o planejamento da escrita do texto antes da apresentação das ideias oralmente pelos estudantes.

A perspectiva de ensino como processo destaca a necessidade de regular alguns fatores para que os estudantes possam elaborar e modificar os aspectos gramaticais em L2/LE. Para isso, alguns fatores precisam coexistir em determinada atividade/tarefa; como, por exemplo, se haverá um tempo de preparo para a realização pré-atividade, durante ou pós-atividade; a familiaridade dos aprendizes com determinado tópico; oportunidade de discutir sobre conhecimentos compartilhados; as possíveis lacunas de contexto e entre outros fatores que podem ser identificados com base no contexto de ensino e necessidades dos estudantes.

Conforme essa premissa, Batstone (1994) argumenta que o ensino de gramática como processo precisa ser regulado, destacando algumas características específicas para essa proposta de ensino, as quais podem regular o uso da língua (*regulating language use*), o tempo para a

²⁸ O termo "*Interlanguage Stretching*" introduzido por Long (1989), se refere ao desenvolvimento linguístico de aprendizes em processo de aquisição em L2/LE. De acordo com essa perspectiva proposta pelo autor, os aprendizes necessitam ser desafiados a realizar tarefas, ou atividades, que busquem incentivar a aplicação de novas estruturas, vocabulário e expressões para além das habilidades linguísticas atuais dos estudantes.

²⁹ De acordo com Batstone (1994), o ensino como processo é compreendido, em alguns casos, como a perspectiva de "*task-based*" (CANDLIN, 1987); a qual concebe tarefas não apenas como exercícios mecânicos de aplicação de regras gramaticais, mas como oportunidades de engajamento ativo dos aprendizes com a língua-alvo. Assim, as tarefas são atividades que envolvem os aprendizes em processos cognitivos mais amplos, permitindo que explorem, percebam e internalizem as estruturas linguísticas de maneira contextualizada e significativa. Desse modo, essa perspectiva visa enfatizar não apenas a prática isolada de formas gramaticais, mas que busquem promover tarefas para uma compreensão mais profunda e uma habilidade mais flexível no uso. Para isso, as tarefas precisam conectar a aprendizagem de gramática com a realização de atividades relevantes e integrando-as a um contexto comunicativo verossímil.

realização das atividades (*regulating time pressure*), a familiaridade dos aprendizes com o tema (*regulating topic and familiarity*) e das lacunas de contexto (*regulating shared knowledge: context-gap*).

A seguir, passamos à exposição de cada uma dessas características, individualmente, nos próximos itens.

1.3.2.1 O uso regulado da L2/LE (*Regulating language use*)

O objetivo da proposta de “*regulating language use*” é regular o uso da língua-alvo; possibilitando, então, que os aprendizes se comuniquem de maneira significativa e que eles não usem qualquer língua em determinada situação de comunicação.

Esse procedimento pode ser proposto indiretamente, de modo que o aspecto gramatical seja explorado com o objetivo de expressar um “sentido” condizente com a intenção de “uso” em uma situação comunicativa, o que implica que os estudantes tenham uma responsabilidade sobre sua própria produção linguística, pois inicialmente ocorre a percepção do conhecimento gramatical e, posteriormente, as possibilidades de reestruturar as “formas” percebidas nas atividades.

1.3.2.2 O gerenciamento do tempo (*Regulating time pressure*)

O objetivo desta proposta é regular o tempo de realização das atividades. Esse planejamento de tempo pode reduzir a pressão sobre as propostas pedagógicas, permitindo que os estudantes organizem seus pensamentos e reúnam conhecimentos prévios relevantes sobre aspectos gramaticais antes de realizar a atividade, como ilustrado o exemplo (**Figura 11**), a seguir.

Figura 11. Exemplo de atividade de gerenciamento do tempo

CREATIVE WRITING

This photograph shows an example of the damage caused by the storm which you heard about at the beginning of the unit.

- 1** You are going to write the telephone conversation the man is having in the telephone box. Use your imagination and decide:
 - a) who the man is speaking to.
 - b) what has happened. Give details.
 - c) what he has decided to do.
- 2** Quickly make a draft version of the telephone dialogue. Remember to use contracted forms (e.g. *'I've got a problem.'* NOT *'I-have-got-a-problem.'*). (You may want to use some of the 'telephone vocabulary' practised in the section above.)
- 3** Show your draft to another student. How can it be improved? Are the spelling and punctuation correct? Ask for suggestions.
- 4** Rewrite the dialogue as carefully as you can.
- 5** Act out the dialogues.



(Bell and Gower 1991:38)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 83

Ademais, o gerenciamento do tempo pode deixar os aprendizes excessivamente dependentes de “tempo adicional”, fator que não condiz com a realidade comunicativa em L2/LE. Nesse sentido, seria importante avaliar o tempo de realização das atividades, proporcionando uma situação de comunicação verossímil e menos intimidadora para os aprendizes (BATSTONE, 1994).

Com isso, observamos a importância de se planejar um período destinado a realização das atividades em sala de aula. Assim, os aprendizes podem organizar seus conhecimentos prévios sobre determinado aspecto na língua-alvo. Essa prática oferece oportunidade para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, permitindo, desse modo, a reestruturação de formas percebidas anteriormente e, em última instância, a internalização de um sistema linguístico preciso em determinada situação de comunicação verossímil. Portanto, há uma

argumentação robusta a favor da integração de momentos de planejamento para o desenvolvimento de atividades e outros fatores no para o ensino como produto de aspectos gramaticais em L2/LE. Além disso, vale ressaltar a importância sobre como sistematizar e organizar esses fatores na elaboração de atividades pedagógicas.

De acordo com Prabhu (1987), toda atividade em sala de aula pode ser precedida do que ele chama de “*pre-task*”, visando possibilitar que aprendizes ensaiem algumas das demandas cognitivas presentes nas propostas de atividades. No entanto, vimos que Batstone (1994) defende que os aprendizes não devem se tornar excessivamente dependentes do tempo da atividade e que eles sejam gradualmente guiados para lidar com as pressões de uso comunicativo da L2/LE.

Assim, devem-se considerar maneiras de se reduzir progressivamente o tempo de preparação, a fim de que a pressão do uso espontâneo pareça menos assustadora para os aprendizes de L2/LE.

Segundo o autor (BATSTONE, 1994), uma outra possibilidade seria adotar a perspectiva de “*strategic interaction*” (DI PIETRO, 1987), na qual os aprendizes têm tempo suficiente para planejar e praticar uma cena ou dramatização, mas pressupõe a introdução de novas e inesperadas informações durante a execução da atividade, exigindo uma resposta rápida e adaptativa. Essas estratégias de regularização do tempo de planejamento podem ser aplicadas tanto em atividades em sala de aula quanto em propostas elaboradas para materiais didáticos. A seguir, apresentamos um exemplo (**Figura 12**) de como esse conceito pode ser aplicado em uma atividade:

Figura 12. Exemplo de atividade

**LONDON HEATHROW AIRPORT
DOMESTIC Passenger Timetable**

	Airline	Flight No.	Day	Dep.	Arr.
Edinburgh	BE	BE916	Daily	0840	0925
Edinburgh	BE	BE4483	Daily	1835	1920
Newcastle	DA	DA052	Daily	0750	0835
Newcastle	DA	DA056	Daily	1800	1845
Birmingham	DA	DA053	Daily	1900	1935

Roleplay
In pairs or groups. You are at a travel agency. The travel agent has a timetable of flights from London to other big cities in Britain. Choose one of the following situations and act out the conversation with the travel agent:

1. You want to go to Edinburgh. You want to be there before 10 a.m.
2. You want to go to Newcastle. You want to be there before 7.30 p.m.
3. You want to go to Birmingham. You want to be there before 8 p.m.

Follow this guide:

YOU	THE TRAVEL AGENT
Greet the travel agent.	
Say where you want to go.	
Ask if there is a flight in the morning/evening.	Say there is.
Ask what time it leaves.	Say when.
Ask what time it arrives.	Say when.
Ask the travel agent to book you on that flight.	Say yes and give the flight number.

(Abbs and Freebairn 1982:50)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 85

Com base na atividade, podemos observar uma oportunidade de tomada de decisões rápidas para a elaboração de um itinerário de viagem, exigindo dos estudantes tanto conhecimento linguístico quanto conhecimentos gerais.

De acordo com Batstone (1994), devemos encorajar os aprendizes a ativarem sua gramática em situações de pressão a partir de atividades em que eles precisem improvisar e resolver situações inesperadas e simulando diferentes situações de uso comunicativo. Para tanto, as propostas de atividades podem utilizar contextos com acontecimentos imprevistos, para, assim, promover o exercício do controle da tensão comunicacional e do tempo de planejamento disponível, como, por exemplo, em “casos de cancelamento de voo”. É importante lembrar que a criatividade pode colaborar para a criação de conjunturas específicas de simulação de uso comunicativo da língua-alvo.

1.3.2.3 Regulando o tópico e sua familiaridade (*Regulating topic and familiarity*)

Conforme discutido por Batstone (1994), uma alternativa adicional para calibrar a familiaridade durante as atividades de ensino de gramática seria a seleção de tópicos de discussão nos quais os aprendizes tenham algum interesse fora do contexto educacional, pois ao fornecer temas relevantes e significativos para os estudantes, é possível aumentar a capacidade de uso acurado em L2/LE.

Assim, a “*regulating topic and familiarity*” necessita equilibrar a familiaridade com o gerenciamento de tempo, de modo a manter os estudantes sensibilizados sobre o processo de aprendizagem da língua-alvo. Assim, as propostas necessitam integrar o tópico de estudo com o tempo suficiente para a preparação ou realização da atividade (BATSTONE, 1994), como ilustra o exemplo (**Figura 13**), a seguir:

Figura 13. Exemplo de atividade de regulação e familiaridade com o tópico

Select one of the following:

- one of the topics from Unit 1.2 Task 1 page 2
- the history or geography of your region/town
- your hobby (e.g. photography)
- a process you know a lot about (e.g. wine-making).

If possible, choose something the others in your class are interested in but know little about.

Prepare a 3-minute talk on your topic. Make notes and, if possible, select pictures which will illustrate your points.

(Gower 1987:11)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 87

Para analisar a atividade mencionada, devemos considerar o ponto de vista da compreensão auditiva como exemplo de proposta que pode promover a motivação e o engajamento dos aprendizes.

Quando os estudantes são encorajados a escolher um tópico que seja do interesse dos outros membros da turma, mas sobre o qual saibam pouco, temos a possibilidade de motivação comunicativa entre eles, pois o que é familiar para o falante pode não ser tão familiar para o ouvinte e isso coloca em questão o significado particular que os aprendizes estão sinalizando através do uso da língua-alvo. Essa proposta pode levar a uma discussão mais aprofundada sobre o papel da compreensão de aspectos gramaticais para a comunicação em L2/LE. Em outras palavras, pode ser uma forma de incentivar os aprendizes a discutirem para além do uso meramente funcional da língua-alvo, oferecendo a possibilidade da comunicação efetiva e significativa em diferentes situações comunicativas.

1.3.2.4 Regulando o conhecimento compartilhado: lacuna de contexto (*context-gap*)

Segundo Batstone (1994), a lacuna de contexto é um aspecto fundamental no ensino de gramática da L2/LE, pois os aprendizes precisam ser capazes de gerenciar habilidades múltiplas para a comunicação efetivamente em uma língua-alvo. Contudo, o conhecimento que seus interlocutores recebem no processo de discurso nem sempre é perceptível para eles, podendo ocasionar um “*context gap*” que pode prejudicar a comunicação.

A proposta de Batstone (1994) visa a proporcionar a atenção de recursos que precisam ser comunicados e que não fazem parte do conhecimento compartilhado ao invés de se concentrar apenas em aspectos gramaticais L2/LE. Assim, as atividades de “*contexto-gap*” almejam regular a percepção dos estudantes, a partir do destaque de um problema a ser resolvido ou de um argumento a ser concluído, como um contexto parcial ou incompleto pode ser reduzido ou eliminado por meio da compreensão de alguns aspectos gramaticais, como demonstra o exemplo (**Figura 14**), a seguir:

Figura 14. Exemplo de atividade de lacuna de contexto

SPEAKING

Story telling

Work in groups. You are going to tell a story about a man who was found unconscious in a tube train. Choose at least one of the words from both A and B below and one of the items in each of C and D and decide on your story line. Practise telling the story, adding as many ideas as you like.

A

blood stain first-aid kit
 bandage the 'kiss of life'

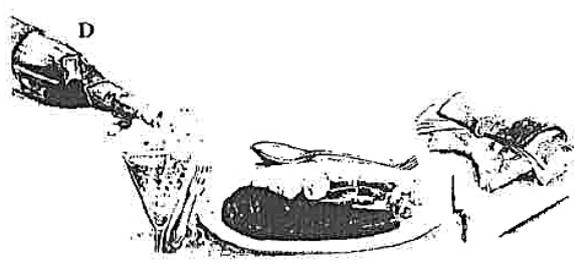
B

ambulance jogging
 police station reward

C



D



(Bell and Gower 1991:67)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 91

No entanto, para garantir que essas atividades sejam eficazes, a elaboração de propostas precisa considerar cuidadosamente o que não está compreensível ou disponível para, assim, motivar o processo de descoberta e compartilhamento dessas informações pelos aprendizes. Isso envolve um equilíbrio entre evitar um controle excessivamente rigoroso - o que poderia

ser compreendido por ensino como produto - e propostas que confundam os estudantes ou sejam ambíguas em relação ao uso comunicativo da língua-alvo.

Em suma, podemos considerar essencial gerenciar o conhecimento compartilhado para a comunicação em L2/LE e que as propostas de atividades de conhecimento compartilhado possam ajudar a superar as dificuldades de lacuna de contexto do processo de comunicação, necessitando, contudo, de um equilíbrio cuidadoso entre motivação e objetividade.

Além disso, Batstone (1994) enfatiza que a construção de “sentido” não é apenas um processo de raciocínio lógico, envolvendo, também, a criação de um mundo compartilhado pelos falantes, pois quando solicitamos que os estudantes expliquem e justifiquem, os envolvemos em um processo lógico e de criação de um mundo interior próprio, o qual não se limita a descrever uma imagem ou a relatar uma experiência passada.

Um exemplo de como explorar esse promissor espaço mental no ensino de gramática seria a realização de debates e discussões, em que os aprendizes são naturalmente inclinados a divergir uns dos outros, mantendo uma certa oposição e distância entre si. Essa divergência possibilita, inevitavelmente, uma discussão sobre uma lacuna de contexto, pois cada aprendiz necessita formular uma defesa para a sua própria opinião, como podemos observar na **Figura 15**, a seguir:

Figura 15. Exemplo de atividade de discussão de opinião (lacuna de contexto)

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)

Nesse tipo de atividade, é difícil exprimir os pensamentos sem o auxílio da gramática, que se torna um dispositivo necessário para a autoexpressão. Portanto, ao incentivar o uso de argumentos e debates racionais nas atividades propostas, estamos incentivando o uso regulado de aspectos gramaticais para a expressão pessoal.

O autor (BATSTONE, 1994) argumenta que é importante considerar esses princípios ao se planejarem atividades de ensino de gramática em L2/LE, enfatizando a importância de se considerar o contexto em que a comunicação ocorre e a necessidade de os aprendizes negociarem significado para construir um mundo compartilhado entre eles, destacando, assim, a possibilidade de regular a gramática nas próprias produções dos aprendizes na língua-alvo.

Batstone (1994) indica que as atividades/tarefas precisam, sempre que possível, ser planejadas e avaliadas sistematicamente, pois quando os aprendizes se expressam espontaneamente em L2/LE, eles se deparam com algumas dificuldades para realizar uma atividade/tarefa; como, por exemplo, fatores como o tempo, efetiva compreensão e produção oral, entre outros. Vale ressaltar que esses fatores coexistem em uma mesma atividade/tarefa.

Para realizarmos a avaliação de fatores presentes em uma proposta pedagógica, o autor propõe uma lista, a qual reproduzimos (a partir da tradução do original) no **Quadro 3**, a seguir:

Quadro 3. Checklist

<i>Gerenciamento do tempo</i> ³⁰ :	"Quanto tempo para planejar?" "Quanto tempo disponível para a atividade em si?" "Os aprendizes terão mais tempo através da escrita, ou a tarefa é puramente oral?"
<i>Tópico</i> ³¹ :	"Quão familiar é o tópico?" "Quão familiar (para o aprendiz) será o desenvolvimento do tópico por meio da tarefa? (por exemplo, quanta margem para interação imprevisível?)".
<i>Conhecimento compartilhado</i> ³² :	"Quanta regulamentação incorporada do conhecimento compartilhado?" "Os ouvintes terão que ouvir informações não compartilhadas?" "Os falantes terão que esclarecer certos sentidos que não são autoevidentes"

Fonte: Elaborado a partir de Batstone (1994, p. 96)

A partir dessa consideração, o autor propõe uma sistematização sobre como organizar cada um desses fatores para que se possa elaborar uma atividade/tarefa que apresente pressupostos do ensino como processo. Batstone (1994, p. 97) nos ensina que: "O primeiro

³⁰ *Time pressure:* "How much time to plan?"; "how much time available for the activity itself?"; "will the learners have more time through writing, or is the task purely an oral one?".

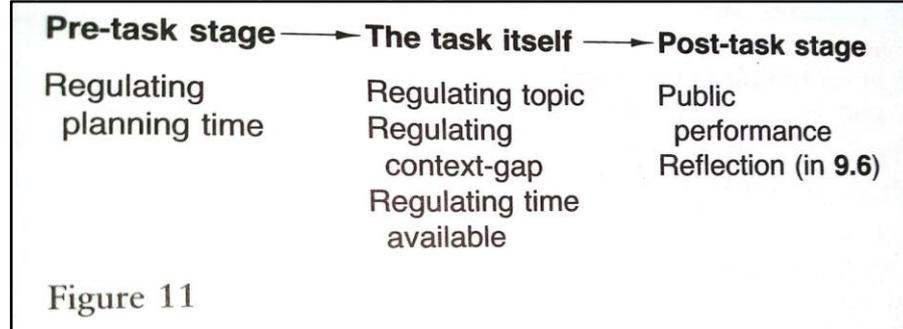
³¹ *Topic:* "How familiar is the topic?"; "How familiar (to the learner) will the development of the topic be through the task? (for example, how much scope for unpredictable interaction?).

³² *Shared Knowledge:* "How much built-in regulation of shared knowledge?"; "Will listeners have to listen for unshared information?"; "Will speakers have to spell out certain meanings which are not self-evident?".

estágio, a pré-atividade/tarefa, inclui a necessidade de regular o tempo de planejamento. O segundo estágio, a atividade/tarefa em si, envolve o regulamento do tempo, do tópico e da lacuna de contexto. O terceiro estágio, a pós-atividade/tarefa (...)"³³.

Para resumir esses estágios, o autor destaca as informações principais, as quais reproduzimos na **Figura 16**; a seguir:

Figura 16. Sistematização dos estágios para o desenvolvimento de atividades/tarefas



Fonte: Batstone, 1994, p. 97

Refletir sobre a perspectiva de ensino de gramática como processo, conforme delineado por Batstone (1994), implica reconhecer a importância de estágios para a elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de aspecto gramaticais como processo. Para isso, é fundamental que o enunciado seja cuidadosamente estruturado, pois, desse modo, os aprendizes podem ser orientados e para que seja facilitada a compreensão dos objetivos da atividade pedagógica. Assim, ao considerarmos a sequência didática e a assertividade do enunciado, é possível proporcionar que os estudantes não apenas percebam, mas também processem ativamente os elementos gramaticais em L2/LE. Desse modo, o estudo de gramática na língua alvo pode contribuir para uma compreensão duradoura e aprofundada em L2/LE.

Considerando a possibilidade de complementaridade entre o ensino de gramática como produto e processo, podemos adotar uma perspectiva que visa aprimorar o ensino de aspectos gramaticais, abordando tanto as formas gramaticais específicas quanto a construção de situações comunicativas autênticas. No entanto, diante do reconhecimento do próprio autor acerca das lacunas presentes nessas perspectivas, surge uma terceira perspectiva no ensino de gramática. Vamos explorar os princípios dessa nova perspectiva a seguir.

³³ [Texto original: “The first is the pre-task stage, including the regulation of planning time. The second stage, the task itself, involves the regulation of time, topic, and context-gap. The third stage, the post-task activity (...)” (BATSTONE, 1994, p. 97)].

1.3.3 A gramática como habilidade

Esta perspectiva visa proporcionar oportunidades para que os aprendizes em L2/LE desenvolvam a capacidade de perceber, estruturar e refletir sobre determinado aspecto gramatical na língua-alvo por si próprios. Para atingir esse objetivo, o ensino de gramática é orientado por meio de atividades pedagógicas comunicativas que abrangem os estágios de “*noticing*”, “*grammaticization*” e “*reflection*” em relação a determinada estrutura linguística.

Dessa forma, o ensino de gramática como habilidade busca equilibrar a perspectiva gramatical como produto (focada em regras) e como processo (focada no uso). Com o intuito de preencher essa lacuna crítica, o principal objetivo é auxiliar os estudantes na transição do controle estrito de aspectos gramaticais, percebidos no ensino como produto, para o uso efetivo conforme discutido na perspectiva de gramática como processo. Ao ensinarmos a gramática como habilidade, os estudantes são encorajados a prestar atenção à gramática enquanto se envolvem em atividades que enfatizam o uso da língua-alvo.

Além disso, Batstone (1994) destaca ainda que não se trata de excluir as contribuições das perspectivas como produto ou como processo do ensino de gramática da L2/LE, mas de uma proposta de combinação de todas essas perspectivas no processo de ensino de gramática em L2/LE, visto que “os dois modelos têm funções complementares”³⁴ (BATSTONE, 1994, p. 99). Assim, o ensino de gramática como habilidade requer equilíbrio entre o ensino como produto, com sua ênfase nas formas gramaticais, e o ensino como processo, no qual os estudantes trabalham em atividades que envolvem expressão pessoal e foco no sentido. Dessa maneira, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais abrangente, unindo o conhecimento gramatical à aplicação prática da língua-alvo.

Desse modo, percebemos que o ensino de gramática como habilidade propõe integrar o ensino como produto e como processo, objetivando criar oportunidades para que se desenvolva a consciência sobre aspectos gramaticais, bem como oportunidades de uso em processos de comunicação na L2/LE. Assim, o ensino de gramática como habilidade não propõe somente o ensino isolado de estrutura linguística por meio de “regras”, mas refere-se ao estudo integrado entre o “sentido” de determinada “forma” em situações de “uso” comunicativo.

Conforme destaca Batstone (1994, p. 99), o ensino de gramática necessita de uma perspectiva que projete atividades que possibilitem a percepção de aspectos gramaticais e que, ao mesmo tempo, destaquem a adequação entre o sentido da forma e o uso comunicativo da

³⁴ [Texto original: “*The two approaches have complementary functions*” (BATSTONE, 1994, p. 99)].

L2/LE. Contudo, essas propostas precisam guiar diretamente os aprendizes em todo o processo de atenção à gramática para possibilitar-lhes a aquisição da habilidade de usar, de maneira adequada, os aspectos formais da L2/LE em situações de comunicação.

Com o intuito de propor práticas pedagógicas para o ensino de gramática como habilidade, o autor (BATSTONE, 1994) preconiza três estágios para elaboração de oportunidades de propostas pedagógicas com pressupostos desta perspectiva, a saber: “*noticing* como habilidade”, no qual as atividades de compreensão auditiva e de leitura podem ser combinadas para guiar a atenção dos aprendizes para o “sentido” de aspectos gramaticais; “o ensino de gramática como gramatização (*grammaticization*)”, no qual destaca como os aprendizes podem ser guiados para que percebam a gramática e formulem hipóteses próprias sobre o uso de aspectos formais; e “reflexão”³⁵, em que discorre sobre como as atividades podem proporcionar uma reflexão consciente, por parte dos aprendizes, sobre a qualidade da gramática da língua-alvo em suas situações de uso.

Passamos para a discussão sobre o estágio de “*noticing* como habilidade”.

1.3.3.1. *Noticing* como habilidade

Com base nos pressupostos da perspectiva de ensino de gramática como produto discutidos anteriormente, podemos perceber que as atividades pedagógicas com oportunidades de “*noticing*” se propõem a analisar aspectos da “forma/sentido”. Além disso, elas não consideram a oferta de momentos para o “uso” da língua-alvo em determinado contexto comunicativo. Por isso, o autor (BATSTONE, 1994) sugere um estágio, o qual está atrelado ao ensino de gramática como habilidade, para que se possa perceber, a partir de situações verossímeis de “uso” da língua-alvo, “forma/sentido” presente em estruturas linguísticas em L2/LE.

Assim, o autor destaca propostas pedagógicas com oportunidades de se trabalhar a compreensão auditiva e de leitura, pois elas podem fornecer oportunidades para que os aprendizes sejam guiados para a percepção de aspectos gramaticais presentes em determinado contexto de “uso” em L2/LE. Para isso, é fundamental que as atividades pedagógicas sejam apresentadas de um modo compreensível para os aprendizes possam realizar determinada tarefa.

Nesse sentido, Batstone (1994) argumenta que, ao adotar uma perspectiva de ensino que caminha do geral para o específico - modelo descendente, *top-down* (CARRELL, EISTERHOLD; 1983) - alguns elementos gramaticais podem passar despercebidos pelos

³⁵ [Texto original: “*Reflection*”].

estudantes, sugerindo, portanto, que características gramaticais importantes sejam destacadas de alguma maneira no processo de ensino de L2/LE, especialmente quando a aprendizagem em questão depende da compreensão de determinado aspecto gramatical. Assim, as propostas de atividades têm como objetivo facilitar a percepção e processamento de elementos estruturais por parte dos aprendizes; almejando, portanto, que eles possam demonstrar o que realmente perceberam sobre determinado aspecto da gramática da língua-alvo.

Portanto, o estágio de “*noticing* como habilidade” pode guiar a exploração de aspectos gramaticais específicos, “forma/sentido”, a partir de situações de “uso”. A título de ilustração, apresentamos a seguinte atividade (**Figura 17**) a seguir:

Figura 17. Primeiro exemplo de atividade de “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?

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

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

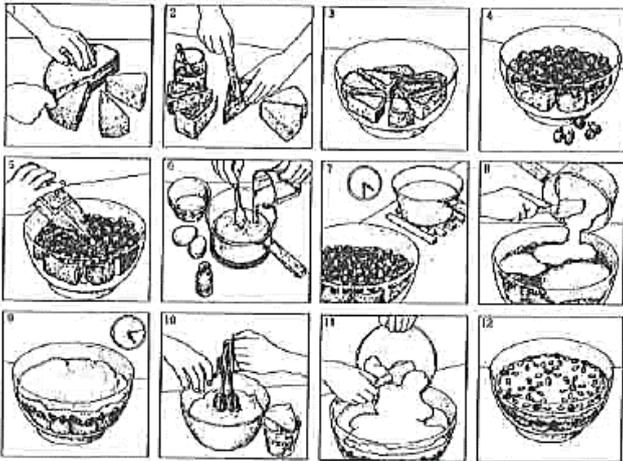
(Doff, Jones, and Mitchell 1984:21)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 103

A atividade mostrada na figura foca no uso do “*Past Perfect*”, propondo que o estudante de L2/LE identifique, a partir da leitura do texto, a ordem em que os eventos ocorreram. Para completar com sucesso essa atividade, o estudante precisa refletir sobre as relações de sentido entre os diferentes tempos verbais presentes no texto.

Dessa forma, para a concretização da atividade proposta, os aprendizes necessitam refletir sobre a língua-alvo. Podemos ilustrar essa perspectiva a partir de um segundo exemplo (**Figura 18**) de atividade de “*noticing como habilidade*”, que oferece uma prática significativa e relevante em relação aos aspectos gramaticais, especificamente à “*linking words*” (palavras de ligação):

Figura 18. Segundo exemplo de atividade de “*noticing como habilidade*”

<i>Instructions to students</i>	<i>Instructions to teachers</i>
<p>Below are some pictures to show you how to make sherry trifle. The pictures are in the right order but the instructions are jumbled. Listen to the recording, work with a partner and match the pictures with the method.</p>	<p>Input. Focus on the instructions. Pair work. The students could try to match the instructions to the correct picture before they hear the tape; however, the tape focuses on the use of link words to make instructions more cohesive, and this should be emphasized.</p>
	<p><i>Tapescript</i></p> <p><i>Method</i></p> <p>And the method is, first slice the cake thickly. Next spread the jam on the slices and put them in the bottom of the bowl. Then put the raspberries, or another soft fruit if you prefer, on top and pour the sherry over. Now prepare the custard and leave it to cool before pouring it on top of the raspberries. Leave it until cold and the custard has set. After that whisk the cream and put it on top of the custard. Finally decorate your trifle with the almonds and cherries and put it in the fridge until you are ready to serve.</p> <p>For more practice of ‘cooking’ verbs and utensils, see Resource Book C1; for practice in giving instructions in non-food contexts see Resource Book C2, C3, C4, C5.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pour on top. <input type="checkbox"/> Whisk cream. <input type="checkbox"/> Spread jam on the slices. <input type="checkbox"/> Pour sherry on. <input type="checkbox"/> Leave until cold and custard has set. <input type="checkbox"/> Decorate with almonds and cherries. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Slice the cake thickly. <input type="checkbox"/> Prepare custard. <input type="checkbox"/> Leave custard to cool. <input type="checkbox"/> Put slices in bottom of bowl. <input type="checkbox"/> Put on top of custard. <input type="checkbox"/> Put raspberries on top.
<p>(Black, McNorton, Malderez, and Parker 1986:66–7)</p>	

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 102

1.3.3.2 Gramatização (*Grammaticization*)

A perspectiva de ensino de gramática por meio da “gramatização” (*grammaticization*; BATSTONE, 1994) tem como objetivo a percepção de aspectos gramaticais e a combinação de palavras por parte dos próprios aprendizes. Esse estágio amplia alguns pressupostos de investigações realizadas por Rutherford (1987) e Widdowson (1990) (citados em BATSTONE, 1994, p. 104). Com base em nossas discussões anteriores, percebemos que os aprendizes têm a oportunidade de focalizar determinados aspectos gramaticais gradualmente ao longo do

processo de aprendizagem da língua-alvo, pois os “aprendizes não aprendem gramática da noite para o dia, nem a aprendem isoladamente”³⁶ (BATSTONE, 1994, p. 104).

De acordo com Batstone (1994), nos estágios iniciais do processo de aprendizagem de determinada língua-alvo, os aprendizes usam palavras com um mínimo de percepção gramatical ou se apoiam em modelos fixos de estruturas da língua-alvo e, por isso, o estágio de “gramatização” poderia guiar a compreensão de aspectos gramaticais nas produções em L2/LE pelos próprios estudantes. Em outras palavras, “começamos com uma estrutura gramatical alvo e exigimos que nossos estudantes manipulem essa estrutura alterando os itens lexicais de alguma forma”³⁷ (BATSTONE, 1994, p. 104).

Assim, a atividade pedagógica com oportunidade de “gramatização” enfatiza a compreensão de processos subjacentes à comunicação. Em vez de se concentrar apenas em regras e estruturas formais da gramática, ela atenta-se à necessidade de compreender como as palavras e sentenças podem ser usadas de modo a transmitir significado em determinado contexto. Em outras palavras, em vez de ensinar a gramática como uma lista de regras, essa perspectiva aborda a gramática como uma habilidade em constante evolução, a qual pode ser adquirida por meio do estudo da língua-alvo e seus processos de uso comunicativo.

Em seguida, apresentamos um exemplo de proposta pedagógica (**Figura 19**) para que os aprendizes possam pensar sobre determinados aspectos de gramática para a construção, com base em um contexto apontado na proposta pedagógica, de frases coerentes na língua-alvo:

Figura 19. Exemplo 1 - Atividade de “gramatização”

<p>Here are four words. Choose one of the situations below and then decide how you will put these words together using grammar:</p> <p><i>arrive Jane leave John</i></p> <p>Situation 1: You know that John doesn't like Jane.</p> <p>Situation 2: John and Jane are good friends, but Jane is feeling ill.</p>
--

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 105

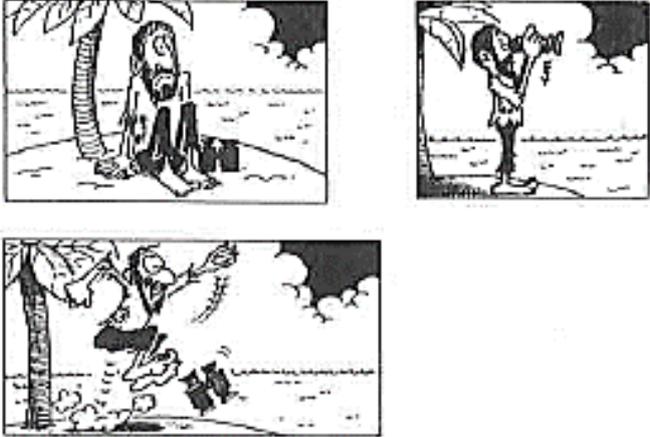
O próximo exemplo (**Figura 20**) de atividade pedagógica também apresenta pressupostos desse estágio:

³⁶ [Texto original: “(...) learners do not learn grammar overnight, nor do they learn it in isolation” (BATSTONE, 1994, p. 104)].

³⁷ [Texto original: “(...) we start out with a target grammatical structure and we require our learners to manipulate this structure by changing the lexical items in some way” (BATSTONE, 1994, p. 104)].

Figura 20. Exemplo de atividade de “gramatização”

Look at these three pictures. They are part of a story about Tom, and they could be the beginning, the middle, or the end of the story. Use the pictures and the words below to make up your own version of Tom's story. Use all the words and parts of words provided (but in any order you like), and add grammar and any other words you want to make your story as clear as possible.



(Pictures from Ur 1988:216)

Tom	[live – language teacher – London]
it	[look for – binoculars – boat]
he	[be – very miserable]
	[stop – pick up]
-ed	[live – desert island]
was	[distance – boat – see]
used to	

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

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 106

Observamos uma proposta de produção de sentenças na língua-alvo, a partir de um contexto não focalizado. Para isso, podemos observar algumas imagens e palavras como esboço básico para a elaboração da história pelos estudantes, que escolhem como os eventos ocorrem e como o discurso é resolvido para a personagem. Assim, a proposta de atividade explora o conceito de “*context-gap*” (BATSTONE, 1994), almejando que os aprendizes criem sua própria interpretação do enredo, demonstrando, assim, sua compreensão tanto do sentido quanto da forma. Para isso, o autor (BATSTONE, 1994) destaca que, caso seja necessário, a “*context-gap*”

pode ser ampliada a partir da redução do número de palavras-chave ou do fornecimento de uma lista não sequencial de palavras. Além disso, para aumentar o nível de desafio de uma atividade, como por exemplo, de produção oral, o tempo de planejamento pode ser reduzido.

Para finalizar, podemos perceber que essa perspectiva envolve os aprendizes em todo o processo de reformular e aprimorar suas próprias produções na L2/LE e também podem estimular e orientar a interação em conversas, mas é importante evitar o estabelecimento de um quadro lexical muito restritivo para que não se limite a flexibilidade e espontaneidade desse tipo de atividade. Convém ressaltar que as atividades de “gramatização” podem ser complementadas com outro tipo de atividade que proponha que os estudantes reflitam sobre a qualidade de suas criações na língua-alvo.

Em seguida, discutiremos sobre o estágio de “reflexão” (BATSTONE, 1994).

1.3.3.3. Atividades de reflexão

Como destacamos nos subitens apresentados anteriormente, o ensino de gramática como habilidade almeja guiar a atenção dos aprendizes para “forma/sentido” de um determinado aspecto gramatical em L2/LE. Contudo, as perspectivas de ensino como produto e processo também apresentam essa finalidade, mas enquanto a primeira perspectiva oferece oportunidades controladas para a percepção e estruturação, a segunda busca regular indireta a adequação gramatical das produções dos aprendizes.

A perspectiva de gramática como habilidade nas propostas pedagógicas busca conscientizar os estudantes sobre possíveis falhas em suas criações na língua-alvo. Segundo Batstone (1994), uma solução para essa lacuna crítica é envolver os aprendizes na reflexão sobre a qualidade dos aspectos gramaticais presentes em suas próprias produções na língua-alvo. Isso implica apontar competências e aspectos que necessitam de aprimoramento.

Para o autor, a oportunidade de reflexão pode guiar, de maneira mais efetiva, o processo de ensino de gramática, permitindo que os professores forneçam uma justificativa explícita sobre a gramática presente nas produções dos estudantes. Além disso, proporciona uma compreensão mais clara da intenção de "uso" de determinada "forma/sentido", muitas vezes implícita nas atividades como processo. Desse modo, o estágio de “reflexão” refere-se à capacidade dos aprendizes de refletir sobre as escolhas gramaticais que fazem durante a comunicação na língua-alvo. Este estágio está inserido em um processo mais amplo de desenvolvimento da competência gramatical como uma habilidade prática e reflexiva.

Nesse estágio, os aprendizes são encorajados a analisar criticamente suas próprias produções linguísticas, observando como aplicaram as estruturas gramaticais, se essas escolhas foram eficazes para transmitir a mensagem desejada e como poderiam ajustar ou melhorar sua expressão gramatical em situações futuras. Assim, temos uma oportunidade de ir além da simples aplicação de regras gramaticais, incentivando os aprendizes a considerar as implicações comunicativas de suas escolhas linguísticas. Eles podem refletir sobre o impacto que a gramática teve na compreensão do interlocutor, na clareza da mensagem e na eficácia geral da comunicação.

Ao promover oportunidades de “reflexão”, a perspectiva de ensino de gramática como habilidade busca desenvolver a metacognição dos aprendizes em relação à gramática, permitindo que eles se tornem mais conscientes de suas decisões linguísticas e refinem suas habilidades ao longo do tempo. Isso contribui para uma abordagem mais dinâmica e contextualizada do ensino de gramática, integrando-a às práticas comunicativas reais.

O autor sugere que as atividades de reflexão podem oferecer momento de “*post-task*” (pós-atividade), como podemos observar no exemplo (**Figura 21**) a seguir, o qual tem como objetivo ilustrar como uma atividade reflexão crítica sobre a gramática presente nas criações dos aprendizes pode ser conduzida no contexto de ensino de L2/LE:

Figura 21. Exemplo de atividade de reflexão

Tense/Hesitation devices

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

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

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

hesitation noises such as *erm, mmm, err*

introductory phrases such as *well, so then, anyway, oh*

things which involve the listener in the story such as *so, you see, you know, do you see what I mean?*

(Nolasco 1987:58)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 111

Como podemos observar, essa proposta pedagógica tem como objetivo encorajar os aprendizes perceber e refletir acerca de suas próprias produções, pois elas podem proporcionar

uma reflexão direta sobre aspectos gramaticais presentes em suas próprias produções na língua-alvo; o que não significa apenas a necessidade de controle sobre a “forma”.

Além disso, esse momento de avaliação necessita ser produtivo e relevante para ambas as partes. O autor (BATSTONE, 1994) destaca, também, que uma das maneiras de conduzir uma atividade de reflexão planejada pode ser a avaliação da produção oral entre pares de estudantes e que “motivar e educar os aprendizes a operar dessa maneira pode ter um impacto muito positivo no processo de aprendizagem”³⁸ (BATSTONE, 1994, p. 117). Assim, a autoavaliação e a avaliação por pares são ferramentas valiosas para as atividades de reflexão, pois elas permitem que os estudantes analisem suas produções linguísticas e identifiquem aspectos que podem ser melhorados, incentivando a busca por novas estruturas linguísticas e a conscientização sobre as possibilidades de reestruturação, visando, então, à melhoria da comunicação. Dessa forma, os estudantes podem se tornar mais conscientes em relação à sua capacidade de comunicação e à importância da reflexão sobre o uso da língua-alvo.

Para finalizar, apresentamos um resumo com as principais características de cada uma das perspectivas de ensino de gramática discutidas com base nas contribuições de Batstone (1994).

1.4 Resumo das perspectivas para o ensino de gramática propostas por Batstone (1994)

Com base nas informações sobre a perspectiva para o ensino de gramática com foco em aspectos gramaticais da L2/LE, elaboramos o **Quadro 4** com os pressupostos da perspectiva de ensino de gramática como produto, processo e habilidade.

³⁸ [Texto original: “(...) *motivating and educating learners to operate in this way can have a very positive impact on the learning process*” (BATSTONE, 1994, p. 117)].

Quadro 4. Perspectivas para o ensino de gramática

Perspectiva	Ensino de gramática como produto	Ensino de gramática como processo	Ensino de gramática como habilidade
Definição	Atenção focada em “formas” e “sentidos” de uma L2/LE.	No ensino de gramática como processo propõe-se o “uso” da L2/LE em diferentes situações, pelas quais as “formas” se mobilizam nas situações de comunicação.	Integração das perspectivas de ensino de gramática como produto e como processo para a percepção de determinados aspectos gramaticais e sensibilização sobre o uso comunicativo dessas estruturas linguísticas da L2/LE.
Objetivos	Auxiliar os aprendizes na percepção de estruturas, “formas” e “sentidos” específicos da L2/LE.	<p>Oportunizar aos aprendizes práticas reguladas que levem ao conhecimento procedimental (p. 53, BATSTONE) para o “uso” da língua-alvo.</p> <p>“Proporcionar a prática das habilidades de uso da língua-alvo para que os estudantes possam proceduralizar seus conhecimentos”³⁹ (BATSTONE, 1994, p. 53).</p> <p>“(…) enfatizar o uso da língua pelo aprendiz”⁴⁰ (BATSTONE, 1994, p. 52).</p> <p>Desenvolver a prática de conhecimentos gramaticais para a autoexpressão e conscientização do “uso” da língua.</p> <p>“O foco no ensino como processo é a autoexpressão do próprio aprendiz; e, conseqüentemente, não podemos intervir diretamente para focalizar esta ou aquela forma gramatical”⁴¹ (BATSTONE, 1994, p. 80).</p>	<p>Integração do ensino de gramática como produto e como processo para, então, possibilitar que os estudantes percebam a gramática e o seu sentido em uso em contexto de comunicação.</p> <p>“Cuidadosamente guia os aprendizes a utilizar a gramática para a sua própria comunicação” (BATSTONE, 1994, p. 53).</p>
Pressupostos para elaboração de propostas de atividades	“Duas etapas-chave no processo de aprendizagem podem ser promovidas através do ensino como produto: “Noticing” e “Structuring”	Destaque de algumas características que visam a promover, principalmente, oportunidades de práticas significativas da língua-alvo.	Para Batstone (1994, p. 99), o ensino de gramática como habilidade pode ser projetado em três estágios:

³⁹ [Texto original: “Gives learners practice in the skills of language use, allowing them to proceduralize their knowledge” (BATSTONE, 1994, p. 53)].

⁴⁰ [Texto original: “(…) emphasizes the use of language by the learner” (BATSTONE, 1994, p. 52)].

⁴¹ [Texto original: “The focus in process teaching is on the learner’s own self-expression, and consequently we cannot directly intervene to focus on this or that grammatical form” (BATSTONE, 1994, p. 80)].

	<p>(BATSTONE, 1994, p. 51).</p> <p>1) “<i>Noticing</i>”: As atividades de “<i>noticing</i>” têm como objetivo evidenciar determinadas “formas” para que possam se tornar cuidadosamente perceptíveis para os aprendizes de L2/LE.</p> <p>2) “<i>Structuring</i>”: Oferta de propostas pedagógicas para que os aprendizes possam ter um oportunidade de modificar e recombinar “formas”.</p>		<p>1) “<i>Noticing</i> como habilidade”⁴² : Visa a proporcionar atividades de <i>noticing</i> do sentido de formas da L2/LE, fornecendo a oportunidade de que os alunos percebam a gramática a partir da compreensão do sentido, em diferentes situações de uso.</p> <p>2) “O ensino de gramática como gramatização”⁴³ : Orientar os aprendizes para que possam decidir como combinar o conhecimento gramatical em atividades que forneçam palavras na língua-alvo. Uma das principais exigências para os alunos é a habilidade de equilibrar o significado e a forma na aprendizagem da língua (BATSTONE, 1994, p. 107). Ao adotar essa perspectiva, os alunos conseguem remodelar e aprimorar seus conhecimentos sobre a língua, o que os mantém engajados no processo de aprendizagem. Essa perspectiva também leva a outras atividades que fazem parte do ensino da gramática como habilidade, nas quais os estudantes refletem sobre a qualidade de sua própria utilização da língua, de suas produções. Essa reflexão é a terceira etapa do modelo de Batstone, que fornece um motivo implícito para o ensino por processos (BATSTONE, 1994, p. 110).</p> <p>3) “Reflexão”⁴⁴ : Envolve a percepção de estruturas linguísticas e a reflexão da qualidade das produções dos aprendizes em diferentes contextos de uso da língua-alvo a partir da autoavaliação ou da avaliação por pares, possibilitando a identificação de pontos fortes e fracos. Além disso, os estudantes podem refletir novamente sobre</p>
--	---	--	---

⁴² [Texto original: “*Noticing as skill*” (BATSTONE, 1994)].

⁴³ [Texto original: “*Teaching grammar as grammaticization*” (BATSTONE, 1994)].

⁴⁴ [Texto original: “*Reflection*” (BATSTONE, 1994)].

			<p>determinada “forma” e as possibilidades de “reestruturação”, para que, assim, atente para o funcionamento da estrutura linguística e do sentido em situações de comunicação.</p> <p>“Por exemplo, podemos elaborar tarefas que se concentrem em maneiras pelas quais a primeira língua dos estudantes interfira na sua produção na língua-alvo” ⁴⁵ (BATSTONE, 1994, p. 113).</p>
Limitações	<p>No ensino de gramática como produto, a habilidade de comunicação do aprendiz se apresenta limitada à decodificação de “formas” e “sentidos”.</p>	<p>Apesar das situações de “uso” serem criadas e reguladas na perspectiva de ensino de gramática como processo, os aprendizes podem não perceber a “forma”.</p>	<p>Uma única tarefa de reflexão pode exigir uma ampla atenção para diferentes “formas” presentes na produção dos aprendizes. Porém, esse processo se desenvolve de maneira diferente da perspectiva de ensino como produto, que tem como objetivo o foco isolado. Assim, na perspectiva de ensino de gramática como habilidade, a estrutura linguística ainda necessita ser identificada e reestruturada de acordo com a necessidade de uma tarefa.</p>
Compreensões importantes	<p>O ensino de gramática como produto oferece oportunidades de atenção focada nas “formas” de uma L2/LE, podendo, contudo, possibilitar também a percepção de “sentidos” dessas “formas”. Porém, essa percepção necessita ser efetivamente planejada e com base em situações verossímeis de comunicação.</p>	<p>No ensino de gramática como processo, a habilidade linguística do estudante pode se apresentar de maneira limitada, pois essa perspectiva pode promover a comunicação sem a atenção às “formas”.</p>	<p>Nessa perspectiva podemos observar a necessidade de continuar estimulando a percepção de “forma” e “sentido”, mas os aprendizes precisam refletir sobre as mesmas e reestruturar suas hipóteses em relação ao funcionamento da língua-alvo em contextos específicos de comunicação.</p>

Fonte: elaboração nossa a partir de Batstone (1994)

⁴⁵ [Texto original: “For example, we can design tasks which focus very explicitly on, say, ways in which the learners’ first language interferes with their production in the target language” (BATSTONE, 1994, p. 113)].

Após a revisão das três perspectivas para o ensino de aspectos gramaticais propostas por Batstone (1994), concluímos que cada uma delas possui vantagens e desvantagens, e, então, é importante considerarmos como essa discussão pode ser comparada a partir de outras propostas para o ensino de aspectos gramaticais.

Como vimos, a gramática como produto se refere ao aprendizado de gramática por meio da apresentação de regras gramaticais que o aprendiz deve aprender e aplicar corretamente na escrita e na fala e, para isso, pode envolver atividades de memorização. Essa perspectiva tem sido amplamente utilizada no ensino de línguas, pois uma das principais vantagens do ensino como produto seria sua capacidade de focar explicitamente as formas linguísticas especificadas nas atividades. Assim, essa perspectiva permite uma atenção cuidadosa aos aspectos estruturais da língua-alvo, o que é considerado uma vantagem significativa dessa perspectiva. No entanto, é necessário reconhecermos que as propostas pedagógicas para o ensino como produto não oferecem oportunidades para que os aprendizes desenvolvam as habilidades necessárias para o uso efetivo da língua-alvo, pois visa a memorização de regras sem a efetiva compreensão de sua aplicação em um contexto real.

Por outro lado, o ensino como processo é destacado como uma perspectiva que nos permite moldar a maneira como os aprendizes lidam com o complexo conjunto de habilidades necessárias para a comunicação linguística, pois concentra-se no uso da gramática a partir de situações reais de comunicação. Assim, os aspectos gramaticais podem ser vistos como um conjunto de ferramentas que o aprendiz pode usar para se comunicar com eficácia na língua-alvo. Em vez de aprender as regras gramaticais isoladamente, o estudante é incentivado a observar e analisar as estruturas gramaticais presentes em textos autênticos e a usá-las em suas próprias criações na língua-alvo. Assim, essa perspectiva envolve os aprendizes ativamente em atividade as quais promovem a compreensão contextualizada e o desenvolvimento de habilidades comunicativas. No entanto, é importante equilibrar o ensino de gramática como processo com a necessidade de fornecer orientação quanto as estruturas linguísticas para os aprendizes.

Por fim, o ensino de gramática como habilidade busca encontrar um equilíbrio entre o ensino como produto, que enfatiza as formas gramaticais, e o ensino como processo, que envolve uma medida de expressão pessoal e foco no sentido. Contudo, em vez de simplesmente aprender as regras gramaticais ou usar a gramática de forma intuitiva, o aprendiz é incentivado a praticar a gramática em situações reais de comunicação, recebendo *feedback* e corrigindo seus próprios erros ao longo do processo de aprendizagem em L2/LE.

Cada perspectiva para o ensino de gramática proposta por Batstone (1994) pode se complementar no processo de ensino e aprendizagem de aspectos gramaticais de uma língua-alvo. O ensino como produto permite o foco nas formas linguísticas especificadas, o ensino como processo possibilita o desenvolvimento abrangente das habilidades linguísticas, e o ensino de gramática como habilidade busca equilibrar essas duas perspectivas. Assim, ao combinar elementos dessas perspectivas, os educadores podem oferecer oportunidades para uma educação linguística aos aprendizes. Por isso, Batstone (1994) propõe que o ensino de gramática não deve se limitar a uma perspectiva única, mas incorporar elementos das três perspectivas mencionadas, argumentando que a gramática deve ser vista como um conjunto de habilidades que o estudante pode usar para se comunicar de forma eficaz, mas que também deve ser apresentada em seu de uso.

Após as considerações sobre as etapas que compõem as perspectivas desenvolvidas por Batstone (1994) para o ensino de gramática, apresentamos a proposta elaborada por Larsen-Freeman (2003), visto que essa discussão também é fundamental não só para compreender melhor os segmentos para o ensino de aspectos gramaticais no contexto de L2/LE, mas para que possamos analisar algumas das atividades presentes na seção gramatical dos LDs selecionados para essa investigação, etapa que será descrita no capítulo de metodologia desta pesquisa.

1.5 A perspectiva das três dimensões para o ensino de gramática, de Larsen-Freeman (2003)

Com o objetivo de ampliar a discussão sobre as quatro habilidades linguísticas necessárias para o ensino e aprendizagem de L2/LE, Larsen-Freeman (2003) propõe a perspectiva conhecida como “*grammaring*”. Nessa perspectiva, a gramática é considerada uma quinta habilidade e, desse modo, sua importância é reconhecida para os estudos de aspectos gramaticais de determinada língua-alvo. Assim, essa perspectiva destaca a necessidade de explorar e compreender as estruturas gramaticais de forma integrada e interconectada com as demais habilidades linguísticas, promovendo uma aprendizagem abrangente da L2/LE.

Nessa perspectiva, o principal objetivo é discutir o sentido de estruturas linguísticas em diferentes contextos de uso. Assim, ao afirmar que o ensino de gramática deve focar apenas nas formas isoladas, estamos desvinculando a possibilidade do uso comunicativo da língua-alvo. Com isso, a proposta de Larsen-Freeman (2003) pondera a gramática como um processo dinâmico e não como um estudo estático de conhecimentos procedimentais, pois considera que

a língua⁴⁶ está em constante mudança ao longo do tempo e, exatamente por esse motivo, defende que o ensino de gramática precisa acompanhar a dinamicidade da língua e apresentar características de acordo com as atualizações na L2/LE feitas por seus falantes.

Assim, a partir dessa discussão, Larsen-Freeman (2003) elaborou um modelo tridimensional para o ensino de gramática que engloba três dimensões interrelacionadas: “*form*” - fonologia/ grafologia/semiologia/morfologia/sintaxe -, “*meaning*” - semântica - e a “*use*” - pragmática.

Vale ressaltar que optamos por utilizar os termos originais em língua inglesa propostos por Larsen-Freeman (2003), pois percebemos que a tradução literal para o português não consegue abranger completamente o sentido e a profundidade que a autora atribui a cada das dimensões propostas pela perspectiva para o ensino de aspectos gramaticais em L2/LE. Podemos observar que eles representam conceitos interligados que envolvem a estrutura, a interpretação e a aplicação de estruturas gramaticais em um contexto específico de uso da língua-alvo. Assim, concluímos, ao longo das discussões realizadas pela autora, que os termos “*form*”, “*meaning*” e “*use*” vão além de uma simples tradução como “forma”, “sentido” e “uso”.

Com isso, identificamos que a utilização dos termos originais em inglês permite melhor compreensão e aprofundamento dessas dimensões, pois, conforme exploradas pela autora, cada termo traz consigo uma gama de nuances e características que podem não ser facilmente transmitidos através de uma tradução literal. Dessa forma, ao manter os termos no original, buscamos garantir que os nossos leitores possam compreender a discussão conceitual presente na proposta da autora sobre o ensino de gramática em L2/LE. Devemos destacar que, ao longo do texto, sempre que necessário, forneceremos explicações adicionais para esclarecer os conceitos teóricos propostos por Larsen-Freeman (2003), a fim de facilitar a compreensão e promover um diálogo efetivo sobre o assunto abordado nesta tese.

A seguir, discutiremos cada uma das três dimensões propostas para o ensino de gramática em L2/LE desenvolvida pela autora (LARSEN-FREEMAN, 2003).

⁴⁶ De acordo com Larsen-Freeman (2003), a língua é uma condição inerente ao comportamento humano, o qual está associado à capacidade de “compreender”, “falar”, “usar símbolos” e outros “sinais”. A partir dessa afirmação, podemos incluir a língua oral e escrita como integrantes de um sistema de estruturas gramaticais específicas necessárias para a comunicação.

1.5.1 “*Form*”: A dimensão da fonologia/grafologia/semiologia/morfologia/sintaxe

A primeira dimensão pode ser considerada como sendo a principal entre as demais, pois ela se atenta para as características essenciais que compõem determinada L2/LE. Então, todas as outras dimensões dependem desta, pois ela focaliza a estrutura de palavras e de frases, incluindo a ordem e formação de palavras, a concordância entre os elementos da frase ou oração e a formação de tempos verbais. Por exemplo, ao ensinar a gramática de frases passivas, a dimensão da “*form*” se concentraria em ensinar a estrutura gramatical de frases na voz passiva e constatar a sua formação a partir da voz ativa.

Para Larsen-Freeman (2003, p. 7), alguns aprendizes podem demonstrar entusiasmo com atividades que se concentram em determinada parte da língua, uma vez que "aprender as partes dá aos estudantes uma sensação de realização"⁴⁷, podendo, desse modo, sentir a diminuição da ansiedade inerente ao processo de aprendizagem de aspectos gramaticais em L2/LE. Contudo, essa confiança pode fazer com que os estudantes "acreditem na capacidade generativa das regras gramaticais, que o conhecimento das regras da língua os ajudará a se relacionar e compreender novas afirmações"⁴⁸.

A primeira dimensão tem implicações profundas no processo de ensino e aprendizagem de L2/LE. Ao invés de abordar a gramática de maneira isolada, Larsen-Freeman propõe uma integração de aspectos da forma em atividades comunicativas. Assim, os aprendizes têm oportunidades não apenas para compreender as regras gramaticais, mas também para aplicá-las em contextos verossímeis. Essa dimensão pode ser considerada como uma ferramenta dinâmica para a expressão e compreensão linguística, e não apenas um conjunto de normas a serem seguidas.

Além disso, a dimensão da “*form*” interage de maneira intrínseca com as outras dimensões propostas por Larsen-Freeman, como “*meaning*” e “*use*”, pois a compreensão da forma é inseparável do sentido e do uso, criando uma tríade interdependente que reflete a natureza integrada da competência linguística. O aprendiz é desafiado não apenas a conhecer as formas, mas a aplicá-las de maneira significativa, reforçando a perspectiva do ensino comunicativo e funcional proposta pela teoria.

Em conclusão, a dimensão da “*form*” na perspectiva de Larsen-Freeman transcende a simples análise gramatical, oferecendo uma visão abrangente e dinâmica da aprendizagem de

⁴⁷ [Texto original: “(...) *learning the parts gives students a sense of accomplishment*” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 7)].

⁴⁸ [Texto original: “(...) *believe in the generative capacity of grammatical rules, that knowing the rules of the language will help them to create and understand new utterances*” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 7)].

L2/LE. Ao reconhecer a forma como uma entidade viva e integrada, os educadores são incentivados a ir além da transmissão passiva de regras gramaticais, promovendo uma compreensão profunda que se traduz em habilidades linguísticas autênticas. A "form" emerge não apenas como um elemento isolado, mas como um componente essencial de um processo educacional enriquecedor e eficaz.

1.5.2 "*Meaning*": A dimensão semântica

Nesta dimensão, temos a atenção para o aspecto semântico do sistema linguístico, observando a transmissão de diferentes "sentidos" através da relação com as outras dimensões; inclusive da relação entre palavras e sua classe gramatical como verbos, adjetivos, substantivos, entre outros aspectos. Por exemplo, ao ensinar a gramática das frases passivas, essa dimensão se concentraria em explicar a diferença de sentido entre as frases ativas e passivas e como o "sentido" é afetado pela inversão do sujeito e do objeto.

A partir dos pressupostos elencados por essa dimensão, podemos realizar alguns questionamentos; como, por exemplo: Seria possível transmitir um certo "sentido" utilizando apenas elementos não baseados na denotação em uma determinada língua-alvo? Que tipo de relação existe entre lexemas e morfemas? Eles estão sempre conectados com um todo por alguma regra específica? Quantos morfemas são necessários para comunicar uma determinada mensagem? Quantas palavras são necessárias para dizer uma ideia ou conceito? Com isso, devemos destacar a importância de se analisar os sinais expressados em determinada fala ou discurso.

Na busca por uma justificativa abrangente do valor semântico de uma palavra ou expressão em uma aplicação específica em L2/LE, a segunda dimensão tem como objetivo investigar a conexão entre aspectos fonéticos, estruturais e lexicais da língua-alvo. A partir da dimensão de "*meaning*", podemos pensar sobre o ensino de vocabulário isolado no processo de aprendizagem em L2/LE. Para isso, as propostas de atividades poderiam estimular a compreensão contextual e a aplicação prática do sentido de estruturas linguísticas da língua-alvo. Isso implica uma perspectiva que busque envolver os aprendizes em situações autênticas, desafiando-os a interpretar e produzir na L2/LE de maneira que reflète o contexto real de uso.

Além disso, a dimensão "*meaning*" interage com as outras dimensões, pois a compreensão do sentido está intrinsecamente relacionada as estruturas linguísticas e sobre como elas são utilizadas em contextos específicos. A tríade "*meaning-form-use*" destaca a

interdependência dessas dimensões, sugerindo que a competência linguística eficaz requer uma compreensão profunda do sentido em relação às formas e ao uso comunicativo.

Ao enfatizar a dimensão "*meaning*", temos a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa e não somente a capacidade de apenas decodificar palavras. Assim, podemos interpretar intenções e expressar de maneira contextualmente apropriada. A interconexão entre sentido e contexto cultural amplia a visão sobre a língua-alvo, pois visa estabelecer a L2/LE como uma ferramenta dinâmica para a comunicação.

Em conclusão, "*meaning*" visa compreender as estruturas linguísticas, indo além da mera atribuição de sentido lexical. Ao explorar as nuances semânticas em contextos verossímeis, transcendendo a simples decodificação de palavras. Assim, essa dimensão emerge como um pilar essencial para que se possa discutir sobre a comunicação de maneira eficaz e culturalmente sensível em L2/LE.

1.5.3 "Use": A dimensão da pragmática

Nesta dimensão, temos a discussão sobre como as escolhas de uso de aspectos gramaticais podem influenciar a finalidade da comunicação em L2/LE; registrado a partir das considerações pragmáticas de determinado contexto. Por exemplo, ao ensinar a gramática de frases passivas, temos a discussão sobre em quais contextos a voz passiva pode ser utilizada com mais frequência do que a voz ativa. Além disso, a escolha da voz presente nas produções na língua-alvo pode afetar a mensagem que deseja ser transmitida em uma situação de interação entre o falante e o destinatário.

De modo geral, na terceira dimensão, as unidades da estrutura linguística da língua são compreendidas como integradoras de funções sociais e de padrões de discurso, pois eles podem contribuir para a coerência das produções em L2/LE. Portanto, essa parcela do modelo tripartido atenta-se para o contexto de uso de determinado recorte do sistema linguístico.

A terceira dimensão almeja possibilitar a aprendizagem a partir da simulação de situações verossímeis de uso da língua-alvo. Isso implica não apenas ensinar formas gramaticais e sentido isoladamente, mas visa proporcionar oportunidades para a aplicação de conhecimentos a partir de interações significativas e contextualmente relevantes.

Além disso, a dimensão "*use*" está intrinsecamente interligada com as outras dimensões propostas por Larsen-Freeman, "*form*" e "*meaning*", pois a habilidade de usar a língua-alvo efetivamente está enraizada na compreensão da forma e do sentido; destacando, então, a necessidade de uma perspectiva integrada no processo de ensino em L2/LE.

Ao enfatizar a dimensão "use", pode-se desenvolver a competência comunicativa e não apenas o reconhecimento de aspectos gramaticais em L2/LE. Com isso, a prática contextualizada em situações verossímeis pode promover a adaptação e uso apropriado de estruturas linguísticas.

Portanto, a terceira dimensão emerge como um elemento crucial para o ensino comunicativo de LEs.

1.5.4 A proposta de Larsen-Freeman (2003) para o ensino de gramática como quinta habilidade

Ao integrar essas três dimensões, os aprendizes podem entender melhor determinados aspectos gramaticais e aplicá-los de forma consciente em suas próprias produções na língua-alvo. Contudo, elas não são regras universais presentes em todas as L2/LE, mas podem ser compreendidas como ferramentas práticas em relação às peculiaridades de uma determinada língua-alvo, permitindo, então, uma flexibilidade no processo de ensino de aspectos gramaticais.

Em suma, o ensino de gramática baseado no esquema tripartido tem como principal objetivo auxiliar na compreensão acerca da aplicabilidade do sistema linguístico em diferentes situações de comunicação a partir da correlação de três áreas dos estudos linguísticos, a saber a fonologia/grafologia/semiologia/morfologia/sintaxe, a semântica e a pragmática.

Após essa reflexão, é relevante enfatizar que as dimensões propostas para o ensino de gramática devem ser vistas como complementares e não como opostas e que essa integração visa a proporcionar a compreensão da funcionalidade da L2/LE em diferentes situações e não apenas à elaboração de sentenças corretas em determinada língua-alvo, podendo contribuir, também, para um possível desenvolvimento de consciência linguística dos aprendizes, fundamental para o processo de aprendizagem de línguas. Assim, devemos considerar os problemas que podem surgir ao integrar as três dimensões para o ensino de gramática e a necessidade de equilibrar a ênfase na "forma" e em seu "sentido", de modo que os estudantes desenvolvam as habilidades linguísticas necessárias sem perder o interesse na língua-alvo. Desse modo, devemos evitar a repetição excessiva sobre o "sentido" de "formas" sem fornecer contexto suficiente para a sua aplicação de "uso".

Em resumo, a integração das dimensões para o ensino de gramática pode ser uma perspectiva efetiva no processo de ensino em L2/LE, desde que sejam considerados os problemas inerentes a cada dimensão e que sejam tomadas medidas para equilibrar a ênfase em cada uma delas. Além disso, sabemos que o processo de aprendizagem se dá de maneira

diferente entre os aprendizes, mas podemos prever qual dimensão terá a probabilidade de ser a mais desafiadora a longo prazo para eles.

A seguir, apresentamos um resumo sobre a perspectiva proposta por Larsen-Freeman (2003).

1.5.5 Um breve resumo das três dimensões para o ensino de gramática

Com o intuito de agrupar as principais informações sobre o modelo apresentado por Larsen-Freeman (2003) para o ensino de gramática, elaboramos o **Quadro 5** a seguir:

Quadro 5. Resumo

Perspectiva	As três dimensões para o ensino de gramática: A gramática como 5ª habilidade
Definição	<p>Conhecimento declarado sobre o sistema linguístico e como usá-lo em diferentes processos de comunicação.</p> <p>“Ressaltei o termo <i>“grammaring”</i> (LARSEN-FREEMAN, 1992) para destacar a dimensão de habilidade da gramática. Também acredito que este termo seja útil para nos lembrar que a gramática não seria tão fixa e rígida como implica o termo gramática”⁴⁹ (LARESEN-FREEMAN, 2003, p. 13).</p> <p>“Quando consideramos a gramática como uma habilidade, estamos muito mais inclinados a criar situações de aprendizagem que podem superar o problema do conhecimento inerte. Não solicitamos que os nossos aprendizes simplesmente memorizem regras e, posteriormente, se questione o motivo pelo qual elas não sejam aplicadas na comunicação. O desenvolvimento de habilidades requer prática, e aprender gramática requer prática” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 13).</p>
Objetivos	Enfatizar a necessidade de analisar a língua estrangeira a partir de suas três dimensões, a saber: <i>“form”</i> , <i>“meaning”</i> e <i>“use”</i> .
As três dimensões para o ensino de gramática	<p><i>“Form”</i>: A atenção para as unidades visíveis ou audíveis (os sons, ou no caso da língua de sinais, os sinais), símbolos escritos, morfemas flexionáveis, palavras funcionais e estruturas sintáticas.</p> <p><i>“Pressupostos para o ensino”</i>: Fonemas, grafemas, sinais (língua de sinais), morfemas gramaticais (flexões e palavras funcionais) e padrões sintáticos. <i>“Como se forma?”</i>⁵⁰ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 38).</p> <p><i>“Meaning”</i>: O estudo do significado codificado na língua. Procura-se compreender o significado particular de uma estrutura linguística descontextualizada. <i>“Pode ser mais útil pensar na semântica como significado potencial, pois estamos cientes que o significado de uma palavra ou de uma cadeia lexicogramatical realizado na comunicação pode ser bem diferente da definição de dicionário”</i>⁵¹ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 35).</p>

⁴⁹ [Texto original: *“I have coined the term grammaring (LARSEN-FREEMAN, 1992) to highlight the skill dimension of grammar. I also find this term helpful in reminding us that grammar is not so fixed and rigid as the term grammar implies”* (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 13)].

⁵⁰ [Texto original: *“How is it formed?”* (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 38)].

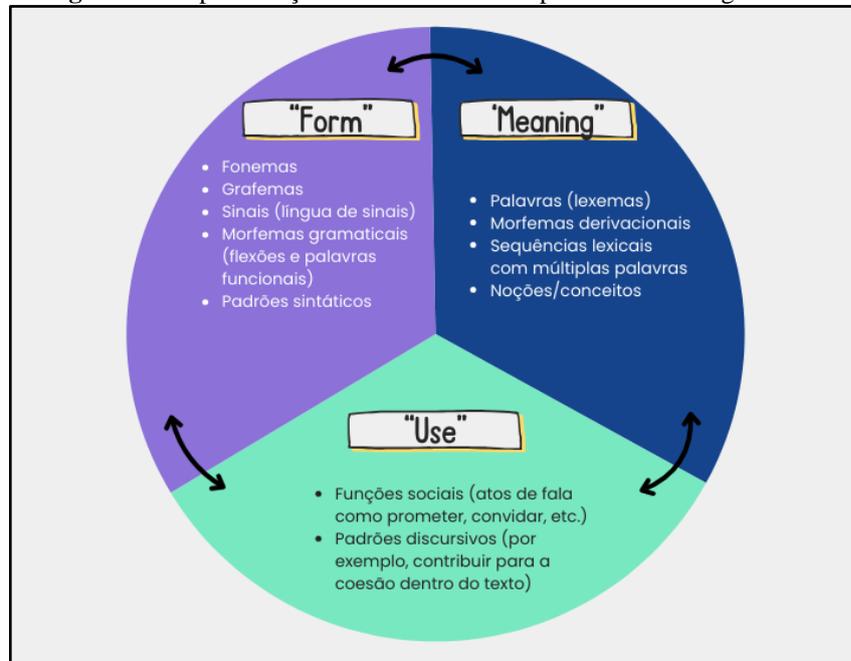
⁵¹ [Texto original: *“It may be more helpful to think of semantics as the study of meaning portentous, because we are well aware that the meaning of a word or lexicogramatical string that is actually realizes in communication may be quite different from its dictionary definition”* (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 35)].

	<p>“Pressupostos para o ensino”: Palavras (lexemas), morfemas derivacionais, cadeia lexicais, multipalavras e noções. “O que significa?”⁵² (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 38).</p> <p>“Use”: Consiste na decodificação do significado de estruturas linguísticas específicas e presentes em determinadas situações de “uso”.</p> <p>“Pressupostos para o ensino”: Funções sociais (atos de fala como prometer, convidar, etc.) e padrões de discurso (por exemplo, contribuir para a coesão do texto). “Quando/Por que é usado?”⁵³ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 38).</p>
--	--

Fonte: elaboração a partir de Larsen-Freeman (2003)

A **Figura 22**, a seguir, ilustra o esquema tripartido sugerido por Larsen-Freeman (2003) e as perguntas suscitadas em cada uma das dimensões propostas por seu modelo de ensino de gramática:

Figura 22. Representação das três dimensões para o ensino de gramática



Fonte: elaboração nossa a partir da obra de Larsen-Freeman (2003, p. 35)

Com base nos apontamentos de Larsen-Freeman (2003), compreendemos que o ensino de gramática é um processo complexo e dinâmico, no qual não podemos simplesmente reaplicar os mesmos procedimentos esperando obter resultados semelhantes. Isso desconstrói a concepção tradicional de gramática como um produto estático e destaca a ideia de que a gramática é um processo linguístico que envolve a formação de padrões linguísticos, permitindo a relação de sentido de maneiras apropriadas ao contexto de uso de uma determinada língua-alvo. Assim, a gramática é vista como um processo dinâmico, interconectado e aberto, no qual

⁵² [Texto original: “*What does it mean?*” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 38)].

⁵³ [Texto original: “*When/why is it used?*” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 38)].

as estruturas linguísticas são utilizadas para criar sentido de maneiras apropriadas ao contexto. O foco não está apenas no conhecimento declarativo de regras gramaticais, mas também na capacidade de aplicar essas estruturas de forma precisa, significativa e apropriada em diferentes situações de uso.

Além disso, é importante ressaltarmos a não linearidade do processo de ensino e aprendizagem em L2/LE e considerarmos as necessidades individuais dos aprendizes ao planejar o ensino de gramática; visto que, o processo de "*grammaring*" não ocorre imediatamente, mas é desencadeado por indicadores que mostram determinados aspectos gramaticais que os estudantes estão sensibilizados para a aprendizagem.

Portanto, a autora defende um tratamento horizontal de estruturas gramaticais, levando em consideração a não linearidade do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Para isso, é proposto o espaçamento entre a prática de aspectos gramaticais, permitindo a prática e concedendo o tempo necessário para que os estudantes desenvolvam suas habilidades gramaticais de maneira gradual e elaborada ao longo do tempo.

Segundo Larsen-Freeman (2003), devemos harmonizar o ensino com um processo natural de aprendizagem, promovendo o engajamento dos estudantes, encorajando a observação, a formulação de hipóteses e o pensamento crítico. Os professores são convidados a cultivar uma atitude de investigação e a se tornarem aprendizes juntamente com seus estudantes, pois o ensino deve ser adaptado de acordo com as características e necessidades dos estudantes. Para isso, devemos considerar a faixa etária e diferentes tipos de atividades; como, por exemplo, jogos, dramatizações, tarefas comunicativas, histórias, entre outras. Além disso, o ensino da gramática deve considerar o momento certo para abordar determinados aspectos gramaticais e promover o engajamento ativo dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo.

Podemos observar que a autora afirma ao longo de seu texto que não pretende ditar atividades com base na perspectiva de "*grammaring*". No entanto, é possível identificar relatos de possíveis práticas que podem auxiliar os aprendizes com a tarefa de aprender a aprender e para que professores e aprendizes possam se tornar parceiros no processo de ensino e aprendizagem de aspectos gramaticais de determinada língua-alvo. Seguindo esses apontamentos realizados pela autora, podemos fornecer aos estudantes um gráfico de pizza com as três dimensões da gramática e com perguntas norteadoras em cada uma das fatias; permitindo, então, que eles aprendam a usar as perguntas para analisar as estruturas linguísticas da língua-alvo.

Com isso, é importante discutirmos o princípio linguístico de que duas formas não terão o mesmo sentido e uso, discutindo com os aprendizes as razões por trás das características da L2/LE. Paralelamente, devemos ensiná-los a observar, reservando um tempo em sala de aula para que eles relatem suas observações sobre o uso da língua-alvo nas atividades diárias em sala de aula; contribuindo, assim, para que eles observem o uso da língua-alvo fora do contexto educacional. Assim, é fundamental que se encoraje a formulação de hipóteses e a experimentação de padrões na língua-alvo. Para isso, podemos proporcionar aos estudantes a oportunidade de observar os erros cometidos por eles e pelos colegas de classe.

Vale ressaltar, que, nesse caso, a atitude do professor em relação aos erros liberta os aprendizes para que eles possam explorar e sistematizar o funcionamento da L2/LE. Contudo, é importante considerar a necessidade de segurança dos aprendizes, pois eles frequentemente solicitam regras, as quais servem como suporte para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, devemos, sempre que possível, evitar a ênfase na necessidade de apresentarmos uma única resposta correta para a discussão sobre aspectos gramaticais. Por fim, devemos mostrar aos aprendizes que a gramática pode ser divertida, empoderadora, um quebra-cabeça a ser desvendado ao longo do processo de ensino e aprendizagem da L2/LE. Para isso, a atitude dos professores desempenha um papel fundamental nesse aspecto. Portanto, é essencial cultivar uma atitude de investigação e demonstrar um interesse genuíno em aprender algo sobre a língua-alvo a partir das observações dos aprendizes.

Considerando o que foi discutido até aqui, podemos tecer comentários comparativos entre as propostas de Batstone (1994), Neves (2002) e Larsen-Freeman (2003) para o ensino de gramática, com foco nos pressupostos das perspectivas da gramaticização (*grammaticization*), “gramaticalização” e “*grammaring*”. Embora os autores apresentem propostas diferentes, ambas as perspectivas (BATSTONE, 1994; NEVES, 2002; LARSEN-FREEMAN, 2003) enfatizam a importância de trabalhar a gramática como uma habilidade a ser desenvolvida ao longo do processo de aprendizagem da língua-alvo. Cada uma tem suas vantagens e desafios, e a escolha entre elas dependerá do contexto de ensino e das necessidades do público-alvo.

Como discutimos anteriormente, na “*grammaticization*”, ou “gramática como habilidade” (BATSTONE, 1994), o foco está em guiar a atividade pedagógica para propor o uso da língua-alvo pelo aprendiz; sem liberar totalmente o controle necessário para o trabalho como produto e processo. É uma maneira de orientar os estudantes no uso de aspectos gramaticais, fornecendo direcionamento e orientação, ao mesmo tempo em que lhes permite explorar a língua-alvo de forma significativa. Assim, essa perspectiva busca equilibrar a

autonomia do aprendiz com a necessidade de fornecer suporte guiado de aspectos gramaticais em L2/LE.

Para Neves (2002, p. 25), “o domínio da gramática é o cálculo da produção de sentido, a busca da relação entre a cadeia sonora e o significado, este inserido no seu contexto”. Portanto, em linhas gerais, podemos identificar o processo de “gramaticalização” (NEVES, 2002), que visa o “acionamento de possibilidades existentes em um mesmo estágio de convívio de paradigmas, possibilidades representativas de diferentes graus de coalescência, tanto na sintaxe como na semântica dos enunciados” (NEVES, 2002, p. 177). Com isso, temos a visão de gramática como um “domínio, então, que, para não ser mera técnica, vai necessariamente ao homem, porque responde, de um lado, pela eficiência dessa produção de sentido e, de outro, pela ausência de sentido produzido” (NEVES, 2002, p. 25).

Larsen-Freeman (2003) introduz a perspectiva de “*grammaring*”, que pode ser compreendida como a capacidade de usar estruturas gramaticais com precisão e sentido apropriado em um contexto específico. Essa perspectiva destaca que a gramática deve ser vista como uma ação que realizamos, em vez de ser apenas um conhecimento estático. Nesse sentido, o ensino da gramática é abordado como uma habilidade adicional, além das quatro habilidades tradicionais (leitura, escrita, audição e fala). A integração do desenvolvimento dessa quinta habilidade ao ensino e aprendizagem em língua estrangeira é essencial. Assim, as regras gramaticais não precisam ser ensinadas em termos metalinguísticos, mas os professores devem informar a natureza da atividade pedagógica.

As propostas de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) para o ensino de gramática, as quais destacamos como principal suporte teórico desta pesquisa, oferecem perspectivas complementares, abordando tanto o ensino direcionado de formas gramaticais específicas quanto a promoção da habilidade de internalizar e aplicar a gramática de maneira significativa. Desse modo, ambas as propostas reconhecem a importância da gramática como um componente essencial do processo de aprendizagem em L2/LE, pois, eles propõem estratégias pedagógicas que visam promover a sensibilização para o uso da gramática pelos aprendizes, permitindo-lhes desenvolver suas habilidades linguísticas de forma eficaz.

Contudo, notamos que essas perspectivas apresentam características tanto em comum quanto discrepantes. Assim, enquanto Batstone (1994) apresenta os segmentos para as propostas de atividades intitulando-os de “*noticing* como habilidade”, “gramatização” (*grammaticization*) e “reflexão”; Larsen-Freeman (2003) apresenta as três dimensões, destacando, em cada uma delas, oportunidades para a consciência linguística, prática

significativa - *output practice* - e *feedback*. Vale ressaltar que essas podem ser combinadas e adaptadas de acordo com as necessidades dos aprendizes e do contexto de ensino em L2/LE.

Portanto, essas perspectivas contribuem para um ensino mais abrangente e efetivo da gramática, considerando as características e necessidades dos aprendizes de língua, pois de acordo com Kawachi-Furlan:

[...] 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 (KAWACHI-FURLAN, 2014, p. 50).

Vemos, assim, que “o ensino-aprendizagem de gramática em L2/LE tem sido palco de muitas discussões e investigações” (KAWACHI-FURLAN, 2014, p. 18) bastante relevantes e frutíferas, porém sem se chegar a um consenso, a um modelo que possa ser considerado mais adequado do que outro; a escolha depende dos objetivos pretendidos e das características do público-alvo, sendo recomendável, muitas vezes, a combinação de propostas/perspectivas, como discutimos anteriormente.

Na sequência, apresentamos a proposta de Spada e Lightbown (2008) para o ensino de gramática com foco na forma da L2/LE.

1.6 As perspectivas de “Instrução com Foco na Forma Isolada” (IFF Isolada) e “Instrução com Foco na Forma Integrada” (IFF Integrada) para o ensino de gramática

Neste item, apresentamos as perspectivas de “Instrução com Foco na Forma Isolada” (IFF Isolada) e “Instrução com Foco na Forma Integrada” (IFF Integrada) propostas por Spada e Lightbown (2008), discutindo sobre os pressupostos e premissas dessas perspectivas para o ensino de gramática em L2/LE.

1.6.1 A “Instrução com Foco na Forma Isolada”

Nessa perspectiva para o ensino de gramática, temos o isolamento de determinado aspecto gramatical da língua-alvo antes da realização de uma atividade comunicativa ou, até mesmo, como uma oportunidade de discussão de dificuldades em relação a alguma característica específica focalizada na proposta elaborada pelos professores. Em comparação com a perspectiva de “foco na forma” de Long (1991), que se refere às instruções e práticas linguísticas organizadas em torno de pontos gramaticais estruturados, a IFF Isolada atenta-se

às formas diretamente interligadas à prática comunicativa. Assim, a IFF Isolada tem como objetivo o ensino de características particulares de uma L2/LE, pois essa perspectiva considera improvável a percepção dessas características pelos estudantes durante atividades comunicativas sem a oportunidade de foco isolado da “forma” e também de seu “sentido”, implicando, portanto, o aprendizado guiado de estruturas linguísticas da língua-alvo. Por isso, o papel da FFI Isolada pode ser compreendido como a possibilidade de guiar a atenção dos aprendizes para “formas” presentes em situações espontâneas de comunicação.

De acordo com Spada e Lightbown (2008), segundo a teoria de processamento de informações, a mente humana tem uma capacidade limitada, o que pode dificultar a simultânea concentração na “forma” e no “sentido”, apontando que a IFF Isolada pode ter um importante papel em certas situações de ensino de gramática e enfatizando a necessidade de integrar a atenção à “forma” sempre em um contexto de ensino predominantemente comunicativo, opondo-se, portanto, à instrução metalinguística tradicional que se concentra exclusivamente em elementos estruturais. Assim, para as autoras (SPADA e LIGHTBOWN; 2008), a IFF Isolada pode ser considerada útil particularmente quando a língua materna tem influência direta sobre as “formas” da língua estrangeira, podendo haver a necessidade da instrução isolada, em alguns momentos do processo de ensino-aprendizagem, para que haja o esclarecimento de semelhanças enganosas entre as línguas e que possam causar erros na produção em L2/LE. Ademais, a perspectiva também pode auxiliar nos casos em que os aprendizes tenham desenvolvido, com base na língua materna, uma interlíngua, pois a IFF Isolada pode auxiliar na percepção de “formas” particulares ou ausentes na língua-alvo.

As propostas de atividades baseadas nessa perspectiva podem ser compreendidas como ponto de partida ou suporte para as atividades comunicativas. Entretanto, as autoras destacam que não “encontraram evidências que sustentem a hipótese de que as aulas de gramática isoladas e sem oportunidades para o uso comunicativo da língua devem se tornar novamente a perspectiva dominante no ensino de línguas”⁵⁴ (SPADA e LIGHTBOWN; 2008, p. 201).

Posteriormente, apresentamos um resumo com os principais pressupostas dessa perspectiva para o ensino de gramática.

⁵⁴ [Texto original: “(...) find no evidence to support a suggestion that isolated grammar lessons without opportunities for communicative language use should again become the dominant approach to language instruction” (SPADA e LIGHTBOWN; 2008, p. 201)].

1.6.2 A “Instrução com Foco na Forma Integrada”

Esta perspectiva reconhece que a “forma” e o “sentido” estão inter-relacionados; com isso, ambos são igualmente importantes na aprendizagem de uma L2/LE. Portanto, a IFF Integrada envolve a atenção focada de aspectos gramaticais a partir de um contexto significativo.

A IFF Integrada baseia-se na teoria de que o ensino de línguas pode ser eficaz quando os aprendizes são expostos a exemplos autênticos e significativos na língua-alvo, enquanto também recebem “*feedback*” específico sobre sua produção linguística, o que pode ajudar a garantir que os estudantes desenvolvam habilidades eficazes e precisas para a comunicação na língua-alvo. Assim, as propostas de atividades dessa perspectiva destacam principalmente o significado da “forma”, oferecendo momentos de “*feedback*” guiado⁵⁵ sobre as estruturas linguísticas e breves explicações que visam a auxiliar os aprendizes a expressarem o “sentido” de maneira precisa e acurada em situações de interação comunicativa.

Segundo Spada e Lightbown (2008), a IFF Integrada pode ser uma das perspectivas que guie a atenção dos aprendizes em relação as características linguísticas complexas ou que tenham regras difíceis de se descrever no processo de ensino de aspectos gramaticais. Contudo, embora possamos observar um acordo comum para uma distinção entre regras “difíceis” e “fáceis”, nem sempre os aprendizes conseguem apontar dificuldades ou facilidades para compreender algumas estruturas linguísticas.

Ainda de acordo com as autoras (SPADA e LIGHTBOWN; 2008), apesar dos estudos apontarem que a IFF Integrada pode proporcionar uma melhor percepção de características complexas/abstratas das estruturas linguísticas, essa hipótese necessita de maiores investigações na área de ensino e aprendizagem de línguas. Dito isso, podemos afirmar que a IFF Integrada pode ser útil para guiar os estudantes na automação de características da língua recorrentes em situações de comunicação e que é sempre relevante considerar o nível de proficiência do estudante e do objetivo específico da atividade de ensino.

Concluimos, então, que o papel da IFF Integrada está no encorajamento dos aprendizes para a realização de conexões entre a “forma” e o “sentido” em diferentes contextos de comunicação e que as propostas de atividades, as orientações dos professores, os momentos de “*feedback*” e reestruturação podem auxiliar no desenvolvimento eficaz de habilidades comunicativas na língua-alvo.

⁵⁵ Vale ressaltar que ambas as perspectivas podem incluir momentos de “*feedback*” explícito sobre o uso incorreto de alguns aspectos da língua.

A seguir, apresentemos as principais características dessas perspectivas para o ensino de gramática em L2/LE.

1.6.3 Resumo da perspectiva de “Instrução com Foco na Forma Isolada” e da “Instrução com Foco na Forma Integrada”

Com o intuito de agrupar algumas informações importantes sobre essas perspectivas para o ensino de gramática, elaboramos o **Quadro 6**, a seguir:

Quadro 6. Resumo das perspectivas de IFF

Perspectiva	Instrução com Foco na Forma Isolada.	Instrução com Foco na Forma Integrada.
Definição	Instruções com foco isolado na “forma”, mas que estejam diretamente interligadas com a atividade comunicativa.	Foco integrado da “forma” e do “significado” a partir de atividades comunicativas ou baseadas em conteúdo.
Objetivos	O foco isolado na “forma” da língua. Preparar os estudantes antes da realização de uma atividade comunicativa. Abordar as dificuldades com características particulares da língua após uma prática comunicativa.	Proporcionar a compreensão efetiva do “significado” de uma estrutura linguística com base em situações de interação e comunicação.
Pressupostos para propostas de atividades	Propor atividades que antecedem o uso de estruturas linguísticas específicas em situações de comunicação. Propostas de atividades com prática controlada da “forma”. Apresentar instruções ou explicações com foco na “forma” e que estejam atreladas às dúvidas ou dificuldades presentes nas produções dos aprendizes. Atividades que incluam características cuja percepção seja difícil de se realizar ou estruturas que sejam improváveis de se inferir a partir do uso comunicativo da língua.	Pode ser desenvolvida a partir de atividades com foco principal na “forma” e no “significado”. Atenção ao “ <i>feedback</i> guiado” e ao “ <i>feedback</i> implícito”. Com base em diferentes contextos de comunicação e na integração de aspectos da “forma” e do “significado”, proporcionar breves explicações com o intuito de possibilitar a percepção de características da língua-alvo.
Limitações	A percepção de professores e aprendizes pode ser divergente. A IFF isolada, para os professores, pode implicar o ensino intencional e com instruções explícitas; contudo, os estudantes podem não estar conscientes sobre as escolhas prévias dos professores.	Os estudantes podem não identificar corretamente as características destacadas pelos professores e pelas propostas de atividades.
Fatores importantes	O “ <i>feedback</i> ” sobre um possível erro na “forma” deve ser promovido logo após a identificação do mesmo, a fim de auxiliar	As atividades podem envolver escolhas informadas e explícitas.

	na reestruturação da “forma” e do “significado” a partir de uma situação de comunicação.	Oportunidades para o aprendizado intencional da língua.
--	--	---

Fonte: elaboração nossa a partir de Spada e Lightbown (2008)

Ao explorarmos a relação entre as perspectivas propostas por Spada e Lightbown (2008) e as visões de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), podemos identificar convergências e divergências. Enquanto a "Instrução com Foco na Forma Isolada" de Spada e Lightbown (2008) sugere momentos específicos para a atenção de aspectos gramaticais, a "Instrução com Foco na Forma Integrada" destaca a incorporação contínua da forma a partir do uso da L2/LE. Assim, ambas as perspectivas reconhecem a importância da atenção à forma, mas diferem em como essa atenção é aplicada. Por sua vez, Batstone destaca três perspectivas para reconhecimento de padrões linguísticos, alinhando-se à ideia de integração da forma em contextos verossímil. Larsen-Freeman ressalta a interconexão das dimensões “*Form-Meaning-Use*”, proporcionando uma compreensão ampla e integrada da competência linguística.

Em síntese, essas perspectivas dialogam em torno da atenção à forma, mas se distanciam sobre como a atenção de aspectos gramaticais é integrada ao ensino de L2/LE. Os momentos com foco na instrução com foco na forma isolada ou integrada pode depender dos objetivos específicos subjacentes ao processo de aprendizagem, reforçando a ideia de que não há uma perspectiva única, mas um conjunto diversificado de estratégias/técnicas que podem ser aplicadas de maneira contextualizada e de maneira eficaz.

Com base em nossas argumentações anteriores, observamos que as investigações de Batstone, 1994, Larsen-Freeman (2003) e Spada e Lightbown, 2008), identificam que a gramática desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem de línguas L2/LE. Nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes conceitos de gramática e como algumas perspectivas para o ensino de aspectos gramaticais podem organizada o processo de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo; por isso toda essa discussão se justifica como fundamentação teórica desta tese.

Além disso, Augusto-Navarro (2007; citado em KAWACHI-FURLAN, 2014, p. 50) propõe que duas das perspectivas propostas separadamente por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), a “gramática como habilidade” e “*grammaring*” sejam combinadas para o ensino de gramática em L2/LE, em uma proposta que a autora intitula “*teaching grammar(ing) as skill*”, a qual teria o potencial de resolver a lacuna crítica entre a gramática e o uso comunicativo de aspectos gramaticais, projetando, então, não apenas a possibilidade de desenvolvimento linguístico do aprendiz, mas também o uso efetivo da L2/LE.

Vale ressaltar que, neste trabalho, utilizaremos a expressão "ensino de gramática como habilidade" para nos referirmos às perspectivas para o ensino de gramática em L2/LE propostas por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003).

Em seguida, apresentaremos o percurso de busca de trabalhos em dois campos de pesquisa da LA e os resultados alcançados para, assim, redigir algumas considerações sobre o panorama atual encontrado e justificar a importância da realização da investigação presente nesta tese.

1.7 Contribuições de pesquisas com foco no ensino de gramática em contexto nacional

Com o intuito de identificar e demonstrar a presença de estudos sobre o ensino de gramática na área de ensino de línguas no contexto nacional, realizamos um mapeamento (COELHO, NÓBREGA, ALVES; 2021) de artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada⁵⁶, periódico de divulgação científica na área de Linguística, Literatura e Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2010 a 2022. Vale destacar que esse procedimento foi realizado no mês de dezembro de 2022.

Para a concretização desse levantamento de pesquisas na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, foram selecionados os trabalhos que abordassem investigações acerca do ensino de gramática em seus títulos, nas palavras-chave, no resumo e na fundamentação teórica, além do ano de publicação nesse periódico científico.

A seguir, organizamos o **Quadro 7** para apresentar os trabalhos mapeados, no qual destacamos três informações principais: i) autoria, ii) ano de publicação, iii) título do artigo:

⁵⁶ Selecionamos a Revista Brasileira de Linguística Aplicada para o levantamento de artigos científicos sobre o papel da gramática, pois ela apresenta: I) enfoque na área de Linguística Aplicada por meio de publicações científicas com foco principal nessa área. Como o papel da gramática é um tema central nessa área de estudo, é possível encontrar artigos de qualidade e relevância sobre o assunto na revista. II) reconhecimento acadêmico: a Revista Brasileira de Linguística Aplicada é uma das principais publicações científicas da área de Linguística Aplicada no Brasil e conta com um corpo editorial de alto nível, composto por pesquisadores renomados. A revista é avaliada como A2 no Qualis Capes, o que indica um alto nível de qualidade. III) Interdisciplinaridade: a Revista Brasileira de Linguística Aplicada tem um caráter interdisciplinar, o que significa que publica artigos cujos temas cruzam diversas áreas do conhecimento como Linguística, Educação, Psicologia, Sociologia, entre outras. Essa perspectiva interdisciplinar pode ser especialmente útil para quem busca artigos sobre o papel da gramática em diferentes contextos como a sala de aula, a produção textual, a aquisição de segunda língua, entre outros. IV) Variedade de abordagens teóricas: a Revista Brasileira de Linguística Aplicada é aberta a diferentes abordagens teóricas e metodológicas, o que significa que publica artigos que partem de diferentes perspectivas teóricas para abordar o papel da gramática. Essa variedade pode ser útil para quem busca uma visão ampla e crítica sobre o assunto.

Quadro 7. Mapeamento de artigos da Revista Brasileira de Linguística Aplicada no período de 2010 a 2022

Autoria:	Ano de publicação:	Título do artigo:
Gisele Benck de Moraes	2016	“Um estudo com Foco na Forma (IFF): o presente do subjuntivo em espanhol”
Rejane Teixeira Vidal	2010	“Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros”
Ingrid Finger, Fábio de Oliveira Vasques	2010	“The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect”
Ana Lúcia Pitanguy Marques	2010	“Ajustando o foco atencional de alunos adultos a itens gramaticais opacos: conectivos concessivos”
Ana Sílvia Moço Aparício	2010	“Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula”
Deise Prina Dutra, Rejane Protzner Silero	2010	“Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a Linguística de Corpus e o ensino de gramática”
Graziela Angelo	2010	“A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão”
Noadia Íris da Silva	2010	“Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português”
Kleber Aparecido da Silva, Eloisa Pilati, Juliana de Freitas Dias	2010	“O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa”

Fonte: Dados parcialmente extraídos da Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Dos nove artigos encontrados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, identificamos um trabalho publicado no ano de 2016 cuja principal base teórica é a perspectiva gramatical de instrução com foco na forma e da aquisição do presente do subjuntivo em produções orais e escritas de estudantes de língua espanhola do curso de Letras de uma universidade privada do estado do Rio Grande do Sul (MORAES, 2016).

Notamos que artigos com propostas de investigação sobre o ensino de gramática se mantiveram de maneira esporádica no ano de 2016 e um número expressivo de artigos foram publicados em 2010 devido a organização de um número temático sobre essa questão pertinente na área de Linguística Aplicada.

Assim, a partir do levantamento das publicações no ano de 2010, observamos a realização de pesquisas sobre o conceito de “lingualização” em contexto de instrução com foco

na forma (VIDAL, 2010), sobre as possíveis contribuições da instrução explícita para a compreensão e produção do tempo verbal “*Present Perfect*” pelos estudantes (FINGER, 2010), sobre o papel da percepção consciente de alguns aspectos da língua inglesa por estudantes adultos (MARQUES, 2010), sobre o desenvolvimento de análises para a identificação de traços comuns que evidenciam como os professores buscam inovar sua prática pedagógica de ensino de gramática (APARICIO, 2010), sobre a proposta de utilização de ferramentas da Linguística de Corpus para análise gramatical e possíveis sugestões para o ensino de gramática (DUTRA, 2010), sobre a representatividade do ensino de gramática no ensino de Língua Portuguesa e a discussão ainda presente atualmente no ensino de Línguas (ANGELO, 2010), sobre o embate entre a tradição escolar gramatical e as novas propostas de ensino (SILVA, 2010) e também reflexões acerca do ensino de gramática tradicional no sentido de apresentar uma proposta que subsidie novas metodologias, principalmente para o ensino de língua (SILVA, *et al.*, 2010). Para uma análise detalhada e futuras consultas, disponibilizamos as fichas individuais dos trabalhos mapeados no **Apêndice 1** desta tese.

No que se refere aos temas investigados, observamos que predominam os estudos e a análise do papel de determinada perspectiva para o ensino de um tópico gramatical no contexto de língua estrangeira, ou seja, atenção na “forma”. Notamos, também, investigações que apresentam uma descrição histórica sobre o ensino de gramática de língua portuguesa como língua materna, bem como o indicativo de recentes perspectivas que possam subsidiar a prática de ensino.

Ademais, observamos a inexistência de investigações sobre o ensino de gramática e materiais didáticos para o ensino de PLE, no período de 2010 a 2022, na Revista Brasileira de Linguística Aplicada.

Desse modo, as pesquisas sobre o papel do ensino de gramática e dos materiais didáticos, predominantemente o livro didático, representam um dos recentes campos de investigação na área da LA, pois colaboram para a descrição e compreensão do ensino de línguas.

No estudo realizado por Furtoso (2015), a autora apresenta e analisa um mapeamento de pesquisas na área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), por meio de um levantamento de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras, o qual buscou informações constantes no Banco de Teses da Capes, nas bibliotecas digitais das instituições, no acervo Celpe-Bras da UFRGS, no currículo lattes dos pesquisadores e no acervo pessoal da pesquisadora.

Com isso, além de registrar o número de programas de pós-graduação com trabalhos defendidos na área de PFOL, Furtoso (2015) apresenta os temas investigados nas pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Com base na análise das informações reunidas em dois diferentes quadros presentes no artigo, a autora conclui que “as primeiras pesquisas na década de 80 voltaram-se para a investigação sobre diversos aspectos referentes ao material didático para o ensino de PFOL” (FURTOSO, 2015, p. 171), complementando que essa temática tem “merecido nossa atenção como pesquisadores continuamente, uma vez que novos contextos de avaliação-aprendizagem-ensino de PFOL emergem” (FURTOSO, 2015, p. 171).

Portanto, a partir do indicativo de que o MD seja um importante recurso pedagógico em diversos contextos, esse objeto de investigação também se constitui, na atualidade, como um relevante tema de pesquisa na área da Linguística Aplicada.

Apresentamos, em seguida, alguns dos estudos sobre o material didático no ensino-aprendizagem de L2/LE (TOMLISON, 2010a; ANDRADE, 2013; GARTON, GRAVES, 2014; LUCAS, 2016; LUCAS, *et al.*, 2017; SANTOS, 2020).

1.8 O material didático no contexto de ensino de L2/LE

Os materiais didáticos são tidos como um recurso fundamental em diversos contextos educacionais e também no ensino de L2/LE, sendo considerados um “instrumento importante e que há muito tempo vem representando o conhecimento e dando as diretrizes para as práticas diárias de ensino” (SANTOS, 2020, p. 34). Para Garton e Graves (2014, p. 1), “(...) no geral, os materiais, principalmente os materiais comerciais, desempenham um papel central na aprendizagem e no ensino de línguas”⁵⁷ e seu desenvolvimento tende a se basear em teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Desse modo, a composição de um MD envolve aspectos pedagógicos e metodológicos importantes que guiam as escolhas sobre o que e como apresentar o conhecimento linguístico e outros segmentos para os aprendizes. Contudo, qual seria a compreensão sobre material didático?

1.8.1 Algumas definições e categorias de material didático

Segundo Sue Garton e Kathleen Graves (2014) e considerando as contribuições de Tomlinson (2004, 2013), o termo “materiais” pode ser definido como sendo quaisquer recursos

⁵⁷ [Texto original: “(...) *materials in general, and commercial materials in particular, play a central role in language learning and teaching*” (GARTON; GRAVES, 2014, p. 1)].

que possam ser utilizados por professores e aprendizes para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de determinada língua-alvo. Com isso, uma lista de recursos pode ser destacada como recursos pedagógicos, como por exemplo, apostilas, conteúdos de diferentes plataformas digitais, e-mails, filmes, livros didáticos, livros de gramática, manuais de instruções, propagandas, textos literários, trechos de séries, vídeos, conteúdos digitais presentes nas redes sociais, entre muitos outros.

A partir do levantamento de materiais com potencialidade para serem projetados para fins didáticos, observamos alguns tipos de instrumentos que não possuíam finalidades para o contexto pedagógico, como por exemplo, filmes, músicas, artigos de revista e outros, os quais, contudo, podem ser adaptados e utilizados para o ensino em L2/LE.

Além disso, os MDs podem ser desenvolvidos a partir de adaptações de recursos pedagógicos existentes ou, até mesmo, de forma autoral pelos professores ou pequenas equipes pedagógicas.

De acordo com estudos sobre material didático, observamos que os recursos pedagógicos podem ser classificados em categorias. Mais especificamente, segundo Lucas, Maggioli e López-Barrios (2018), "o material didático pode ser classificado como local, localizado e global"⁵⁸ (LUCAS, *et al.*, 2018, p. 1).

A seguir, iremos definir e apresentar as características de um material didático global.

1.8.1.1 O Material Didático Global

Os materiais globais podem ser compreendidos como os “produzidos em larga escala” e, geralmente, seu público-alvo são “aprendizes de uma LE estudando essa língua, em qualquer parte do mundo” (LUCAS, 2016, p. 88). Segundo Tomlinson (2013), esses recursos pedagógicos são produzidos e utilizados em diferentes contextos culturais e geográficos, sendo projetados para serem aplicados e utilizados internacionalmente, em diferentes partes do mundo.

O material didático global pode incluir uma variedade de recursos como livros didáticos, vídeos, jogos e outros recursos educacionais, sendo geralmente criados por grandes editoras e empresas educacionais cujo objetivo é a produção de materiais de alta qualidade para utilização em todo o mundo. O desenvolvimento de material didático global visa a atender às necessidades de um público diversificado, independentemente de sua cultura ou língua materna, tendendo a ser padronizados e objetivando apresentar um conjunto de habilidades e conhecimentos gerais.

⁵⁸ [Texto original: “*teaching materials can be classified as local, localized, and global*” (LUCAS; MAGGIOLI; LÓPEZ-BARRIOS, 2018, p. 1)].

No entanto, vale ressaltar que o MD global pode não ser completamente adequado para todas as culturas e contextos educacionais, de modo que é fundamental que os professores adaptem o recurso pedagógico global para atender às necessidades e características particulares de seus estudantes, a fim de tornar o aprendizado mais significativo e relevante.

Para Garton e Graves (2014), com base na literatura e nos relatos dos professores sobre a prática profissional diária, o material global apresenta vantagens e desvantagens. De modo geral, as vantagens são a possibilidade do livro didático apresentar uma estrutura modelo para a elaboração das lições e para o planejamento de um curso; a economia de tempo de elaboração de atividades para as aulas que a adoção de um livro pode gerar; a confiança que o material pode conferir à prática dos professores; a facilitação da construção de autonomia por parte dos estudantes, pois os materiais podem ser consultados fora do ambiente escolar; o fato de ser considerado um instrumento confiável em razão de ter sido elaborado por especialistas a partir de aporte teórico atualizado sobre o ensino e aprendizagem de línguas; a possibilidade de comercialização por importantes editoras de materiais didáticos; a presença de perspectivas de aspectos culturais de diferentes lugares e entre outros pontos. Entretanto, os materiais globais também podem apresentar desvantagens, pois, em alguns contextos de ensino, a prática docente se organiza a partir do conteúdo apresentado no recurso pedagógico. Assim, o MD pode vir a guiar a prática pedagógica de forma linear e sequencial, definindo, em alguns casos, o desenvolvimento das atividades didáticas.

A seguir, apresentamos a definição e caracterização do material didático localizado.

1.8.1.2 O Material Didático Localizado

De acordo com Tomlinson (2013), o material didático localizado é aquele recurso pedagógico que foi adaptado e ajustado para atender às necessidades e interesses dos estudantes em um contexto específico e que se baseia em um material de origem, o qual, por sua vez, pode ser um livro didático, uma apostila, um vídeo, entre outros recursos educacionais. Segundo Lucas (2016, p. 88), esses recursos pedagógicos, na maioria dos casos, são elaborados a partir de “adaptações de materiais globais, com o intuito de serem compatíveis com o conhecimento de mundo dos aprendizes e com os objetivos de ensino apresentados pelo currículo” (LUCAS, 2016, p.88).

Na adaptação do material de origem, podemos incluir conteúdo local, como por exemplo, referências e histórias que sejam pertinentes à cultura e à realidade dos aprendizes. Além disso, o material pode ser modificado para atender às características linguísticas e culturais dos estudantes, como a sua língua materna e suas preferências de aprendizagem. Assim, o material

didático localizado objetiva tornar o ensino mais significativo e relevante para os aprendizes, permitindo que eles se relacionem melhor com o conteúdo e apliquem seus conhecimentos de forma mais eficaz, levando a um aumento no engajamento e na motivação para aprender.

Ao utilizar o material didático localizado, os professores devem estar atentos às necessidades de adequação do contexto educacional, particularidades de aprender de seus aprendizes e aos objetivos de ensino. Desse modo, é importante que o MD localizado seja adaptado e aplicado de modo apropriado ao contexto educacional em que está sendo utilizado.

Passamos, a seguir, com a definição e descrição do MD local.

1.8.1.3 O Material Didático Local

De acordo com Tomlinson (2013), o material didático local pode ser compreendido como um material educacional produzido e utilizado em um contexto cultural, social e geográfico específico. A elaboração desse material visa atender às necessidades particulares dos estudantes, levando em consideração sua língua materna, sua cultura e seus interesses, de modo a tornar o aprendizado mais significativo e relevante.

Os materiais didáticos locais englobam uma variedade de recursos como livros didáticos, apostilas, vídeos, jogos, atividades e outros materiais didáticos desenvolvidos por professores, instituições de ensino, comunidades e organizações educacionais locais, sendo importantes para o desenvolvimento da identidade cultural dos aprendizes, pois contribuem para a valorização e preservação de determinada cultura e língua materna, além de tornar o ensino mais acessível e pertinente para os aprendizes.

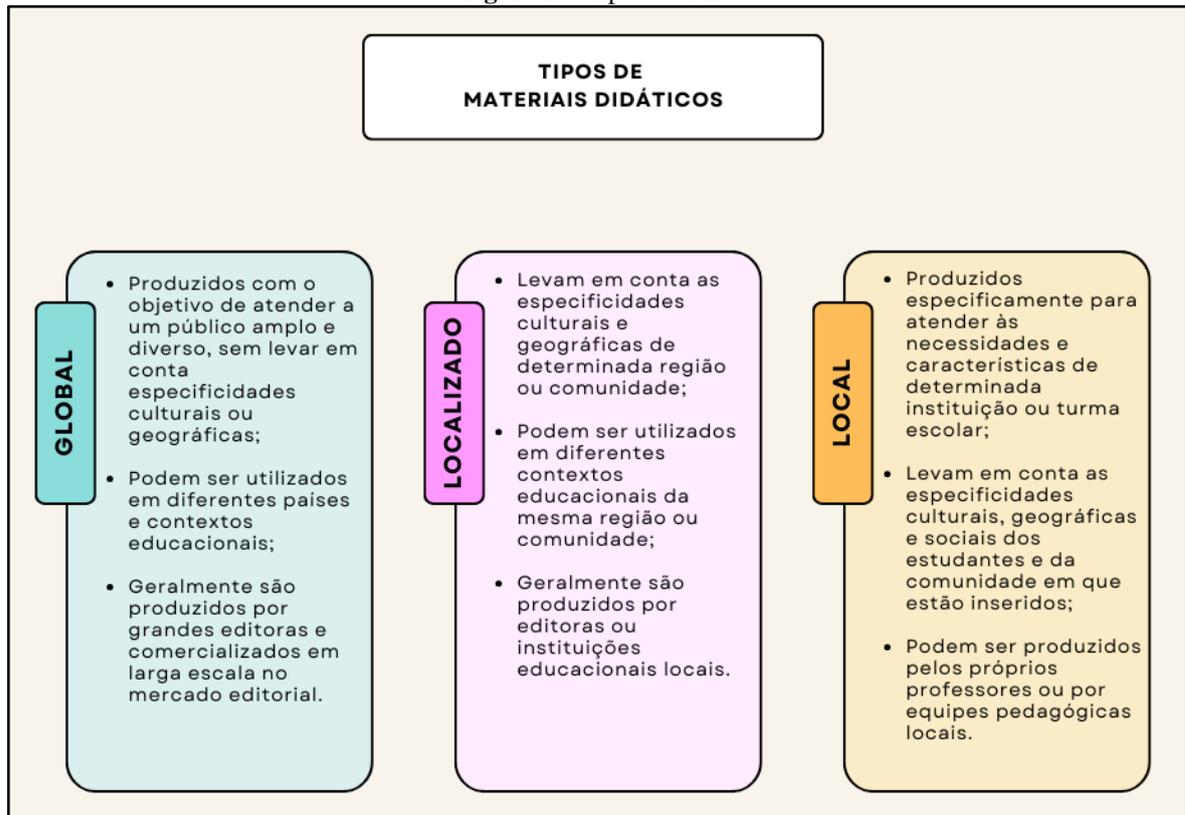
Ao utilizar o material didático local em contextos educacionais, os professores podem melhorar a utilização do recurso pedagógico para o seu contexto de ensino, tornando-o, então, condizente com as necessidades dos estudantes.

A seguir, apresentamos um resumo da discussão acerca da tipologia dos MDs.

1.8.2 Resumo das principais características dos MDs global, localizado e local

Para melhor visualização de algumas das características de cada tipo de material didático, elaboramos o seguinte fluxograma (**Figura 23**):

Figura 23. Tipos de MDs



Fonte: Elaboração a partir de Tomlinson (2013) e Lucas (2016)

1.8.3 Elaboração de materiais didáticos: Os princípios de aquisição e de ensino de línguas

A produção e desenvolvimento de materiais didáticos é um processo complexo que recebe contribuições de diferentes campos de estudos. Tomlinson (2010) apresenta seis princípios de aquisição e quatro princípios de ensino de línguas. Com base nesses princípios, o autor elabora diretrizes para o desenvolvimento de materiais didáticos. Com o intuito de agrupar e explanar brevemente sobre os referidos princípios e seus possíveis efeitos em relação à produção de materiais didáticos, elaboramos dois quadros. No primeiro, apresentamos os seis princípios de aquisição de línguas e seus princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos. No **Quadro 8**, apresentamos os quatro princípios para o ensino e o desenvolvimento de materiais didáticos em L2/LE, como se segue:

Quadro 8. Princípios de aquisição de uma língua

Princípio de aquisição de uma língua	Princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos
<p>Princípio 1: Propõe que os aprendizes sejam expostos a um insumo diversificado, de fácil compreensão e que sejam significativos para a percepção do uso de determinada L2/LE.</p>	<p>1) O material didático necessita apresentar textos orais e escritos que possam proporcionar experiências de uso da língua-alvo. Os MDs podem conter uma variedade de gêneros textuais relacionados a tópicos, temas, eventos,</p>

	<p>locais e entre outras características. Contudo, os insumos precisam ser significativos para os aprendizes.</p> <p>2) Os insumos precisam representar a L2/LE em situações de uso. Se para exemplificar uma característica de determinada língua-alvo, o MD apresentar a língua de maneira reduzida ou artificial, os aprendizes podem não adquirir a capacidade de uso efetivo da mesma.</p> <p>3) O material didático necessita contextualizar os insumos, pois os exemplos descontextualizados não apresentam informações suficientes sobre as relações entre os sujeitos, o cenário, as intenções ou os resultados da interação. Assim, o uso de exemplos contextualizados acrescentam podem situar os insumos e podem fornecer aos estudantes as informações de que eles precisam para desenvolver a consciência sobre o uso de determinados aspectos em L2/LE utilizados em determinadas situações de comunicação.</p> <p>4) Possibilitar amostras suficientes sobre a língua-alvo em uso a partir de contexto autêntico. Desse modo, o material didático pode proporcionar, de acordo com as necessidades dos estudantes, uma assimilação de recursos linguísticos.</p>
<p>Princípio 2: Os aprendizes precisam estar engajados, tanto afetivamente quanto cognitivamente, para que haja maior exposição a insumos em L2/LE.</p>	<p>1) O MD necessita considerar como potencializar o engajamento dos aprendizes. Para isso, pode-se pensar em unidades didáticas que apresentem texto ou atividades que possam despertar o interesse, afetivo e cognitivo, dos estudantes. Assim, os MDs necessitam discutir e verificar sobre determinados aspectos do plano/programa/currículo/Base para o ensino de L2/LE.</p> <p>2) Propor atividades em que os aprendizes possam refletir sobre os insumos que estão lendo ou ouvindo. E também, para que eles possam, posteriormente, ser encorajados a utilizar informações pessoais em suas produções ou atividades.</p> <p>3) As atividades devem possibilitar a reflexão sobre algum tipo de sentimento. Desse modo, os aprendizes podem ser questionados sobre como se sentem antes, durante e após o uso da língua-alvo em algumas determinadas situações de comunicação.</p>
<p>Princípio 3: Os aprendizes que agregam um sentimento de afeto positivo ao processo de aprendizagem podem ter maior facilidade de adquirir a competência comunicativa; diferente dos estudantes que não alcançam essa relação com a língua-alvo. Assim, os aprendizes de línguas estrangeiras precisam se relacionar positivamente com a língua-alvo, o ambiente de aprendizagem, os docentes, os colegas de sala e com os materiais didáticos (Arnold 1999). Além disso, consideramos válido que os estudantes estejam, de certo modo, envolvidos emocionalmente no processo de aprendizagem e que possam expressar alegria, descontentamento,</p>	<p>1) Verificar se os textos e atividades utilizados no MD são interessantes, relevantes e significativos para os aprendizes. Os insumos podem influenciar a relação dos estudantes com a L2/LE e o processo de aprendizagem.</p> <p>2) O material didático deve propor algum tipo de desafio que possam ser resolvidos pelos aprendizes. Dessa maneira, as atividades podem elevar a autoestima dos estudantes.</p> <p>3) As atividades podem proporcionar o envolvimento emocional dos aprendizes. Para esse objetivo, podemos selecionar músicas, textos literários, produções artísticas e entre outros insumos. Assim, esse trabalho visa</p>

<p>simpatia, tristeza e entre outros sentimentos. As emoções positivas parecem ser destacadas em relação à aquisição de uma língua-avo. Contudo, consideramos melhor sentir raiva do que não sentir absolutamente nada.</p>	<p>possibilitar que os estudantes possam explorar seus sentimentos antes, durante e depois da realização de uma atividade pedagógica.</p>
<p>Princípio 4: Os aprendizes podem se beneficiar de recursos mentais e o uso da língua materna para a aquisição em L2/LE.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Elaborar atividades que possam encorajar os aprendizes a visualizar e/ou usar de recursos mentais antes, durante e após o estudo de um texto escrito ou oral. 2) Propor atividades que ajudem os aprendizes possam refletir sobre sua atividade mental utilizada em determinada atividade e, em seguida, possam levantar estratégias para a aplicação em futuras atividades semelhantes.
<p>Princípio 5: Os aprendizes podem se beneficiar com a atenção focada em determinadas características presentes nos insumos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ofertar oportunidades para que os aprendizes possam aprender sobre determinadas características da língua-alvo sem a realização de atividades com atenção focada. Desse modo, os estudantes podem explorar aspectos de uma L2/LE antes de compreender e explorá-los em atividades pedagógicas. Além disso, o uso de insumos autênticos é válido para que os estudantes possam desenvolver a consciência sobre os aspectos da língua-alvo focalizados em contextos uso. 2) O material didático/atividade não necessita focar a atenção dos aprendizes para características particulares de um texto e fornecer informações declaradas sobre o uso delas. Contudo, podem colaborar para que as descobertas sejam realizadas pelos próprios aprendizes durante a realização de atividades pedagógicas.
<p>Princípio 6: Oferecer oportunidades para que os aprendizes possam utilizar a L2/LE com propósitos de comunicação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Proporcionar diferentes oportunidades para que os aprendizes utilizem a língua-alvo no processo de aprendizagem em L2/LE. 2) Verificar se as atividades pedagógicas têm, como objetivo, o uso da língua-alvo e não apenas a prática de aspectos específicos da L2/LE. 3) Planejar atividades pedagógicas para que os estudantes possam desenvolver a comunicação em L2/LE de maneira fluente, precisa, eficaz e apropriada em diferentes contextos. 4) Certificar-se de que as atividades de produção estejam contextualizadas para que, então, os aprendizes possam responder a um determinado estímulo verossímil; como, por exemplo, fazer um pedido, relatar um ponto de vista, e entre outros. Assim, os estudantes podem ser guiados a perceber o propósito de diferentes aspectos em L2/LE presentes nos insumos selecionadas para uma atividade pedagógica. 5) Propor, em diferentes momentos, atividades de <i>feedback</i> sobre as produções, em L2/LE, próprias e dos demais colegas.

Fonte: elaboração nossa a partir de Tomlinson (2010)

De acordo com Tomlinson (2010), a produção de MDs pode se beneficiar dos seis princípios para a aquisição, pois eles destacam: a importância de se trabalhar com recursos diversificados (Princípio 1); da necessidade de se apresentar a língua-alvo em uso contextualizado e não o estudo de aspectos isolados (Princípio 2); da importância de se oferecer oportunidades para que os aprendizes possam usar a L2/LE em situações verossímeis de comunicação (Princípio 3); da possibilidade de atrelar a língua materna como facilitadora para a compreensão de aspectos em L2/LE (Princípio 4); da importância da integração de habilidades linguísticas integradas durante o processo de aquisição em L2/LE (Princípio 5); e, por fim, da necessidade de um processo orientado para a aquisição de conhecimentos explícitos sobre a língua-alvo (Princípio 6).

Vimos também que, além dos seis princípios de aquisição, Tomlinson (2010) propõe quatro princípios para o ensino e para a produção de materiais didáticos em L2/LE, os quais abordamos no **Quadro 9**, a seguir:

Quadro 9. Princípios para o ensino de línguas

Princípio para o ensino de línguas	Princípios para o desenvolvimento de materiais didáticos
<p>Princípio 1: O conteúdo e a metodologia de ensino podem ser fundamentados a partir de propostas para o planejamento de um curso e das necessidades dos aprendizes.</p>	<p>1) O estudo de determinados aspectos em L2/LE pode representar ou replicar, de maneira verossímil, o uso da língua-alvo. Para isso, os MDs podem utilizar textos ou tarefas com o objetivo de simular contextos de comunicação.</p> <p>2) Os MDs necessitam ser considerados como recursos pedagógicos de possível adaptação e não como um roteiro que precisa ser seguido fielmente e sem reflexão. Assim, as professoras podem fazer suas próprias escolhas baseadas nas necessidades dos aprendizes e no planejamento de uma rota maleável para o ensino de aspectos em L2/LE.</p>
<p>Princípio 2: O ensino necessita ser planejado visando o desenvolvimento de habilidades linguísticas e não apenas à aquisição de aspectos em L2/LE.</p>	<p>1) As atividades pedagógicas para os níveis iniciantes e demais níveis, precisam ofertar momentos para que os aprendizes sejam encorajados a usar habilidades linguísticas avançadas; como, por exemplo, fazer predições, interpretar recursos autênticos, e entre outros. Com isso, os aprendizes podem reaplicar o uso da língua-alvo em situações verossímeis de maneira efetiva e para que o processamento automático de aspectos em L2/LE sejam aprendidos a longo prazo. (GRAMÁTICA COMO HABILIDADE)</p> <p>2) Os MDs não precisam, necessariamente, apresentar apenas atividades pedagógicas para a prática de formas isoladas e sobre suas funções. Assim, elas podem proporcionar oportunidades para que os aprendizes obtenham resultados condizentes com os diferentes objetivos de uso da língua-alvo.</p>

	<p>3) Os MDs poderiam auxiliar as professoras nos momentos de avaliação e de “<i>feedback</i>”. O primeiro passo seria a conscientização sobre a necessidade de desenvolvermos propostas condizentes com os resultados que se espera alcançar com determinada proposta pedagógica.</p>
<p>Princípio 3: O planejamento de ensino precisa proporcionar oportunidades para o desenvolvimento educacional dos aprendizes, pois eles podem se sentir mais confiantes e críticos em relação aos resultados que podem ser obtidos com o estudo formal de uma L2/LE.</p>	<p>1) Pensar na elaboração de MDs multidisciplinares e não apenas recursos pedagógicos para a aprendizagem em L2/LE.</p> <p>2) Planejar os MDs com base na perspectiva de “Ensino Baseado em Conteúdo”. Dessa forma, os aprendizes podem ter acesso, de acordo com seus interesses, a determinado conteúdo de diversas áreas do conhecimento.</p> <p>3) As propostas de atividades pedagógicas precisam, de certo modo, auxiliar o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes, as quais podem ser ampliadas por meio de conhecimentos aplicados de outras áreas do conhecimento, atividades profissionais ou de atividades de lazer.</p>
<p>Princípio 4: Os professores precisam desenvolver a competência de adaptação de MDs e para localizar potenciais recursos pedagógicos que possa atender as necessidades, objetivos e preferências individuais para o processo de aprendizagem em L2/LE.</p>	<p>1) Os MDs necessitam propiciar o levantamento de ideias para que, então, professores possam localizar recursos para que as atividades pedagógicas sejam personalizadas ou inseridas na realidade dos aprendizes.</p> <p>2) Os MDs devem orientar os professores quanto a recursos alternativos que possam ser recomendados aos aprendizes para que possam prosseguir autonomamente no estudo de aspectos específicos da língua-alvo, levando em consideração seu nível linguístico e ritmo de estudo.</p>

Fonte: elaboração nossa a partir da obra de Tomlinson (2010)

Como destacado no segundo quadro, Tomlinson (2010) apresenta quatro princípios fundamentais para o ensino e elaboração de MDs em L2/LE. Assim, o autor enfatiza a necessidade de se orientar o ensino com base em situações de comunicação verossímeis, o que implica seleção de insumos contextualizados para a elaboração de propostas pedagógicas (Princípio 1); destaca a importância de um ensino que envolva, de maneira ativa e prática, os estudantes no processo de aprendizagem de uma língua-alvo (Princípio 2); ressalta a relevância do desenvolvimento de estratégias e a indicação de recursos para que os aprendizes possam se tornar aprendizes autônomos (Princípio 3); destaca a importância de um ensino que proporcione a autonomia dos estudantes, capacitando-os, assim, a assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem de uma L2/LE (Princípio 4).

Assim, concluímos que a produção e desenvolvimento de materiais didáticos se beneficiam das contribuições teóricas, especialmente no que diz respeito aos princípios de aquisição e de ensino de línguas apresentados por Tomlinson (2010), os quais podem ser

contemplados na produção de materiais que sejam significativos, autênticos, comunicativos e que visem promover a aprendizagem ativa e o desenvolvimento de habilidades linguísticas integradas. Os quadros apresentados são propostos para auxiliar a observação de cada um dos princípios e para que, assim, possamos compreender sua relevância para a produção recursos didáticos eficazes em diferentes contextos de ensino em L2/LE.

Vale ressaltar que, anteriormente, destacamos que os livros didáticos podem ser compreendidos como um dos principais recursos para o ensino em L2/LE, pois eles apresentam atividades estruturadas, exercícios para fixação de conteúdos e atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção escrita, e compreensão e produção oral. Contudo, na atualidade, há uma variedade de outros recursos para o ensino de línguas, como por exemplo, áudios, vídeos, postagens em redes sociais, entre outros.

Além disso, podemos apontar opiniões divergentes sobre o papel dos livros didáticos nesse contexto de ensino e, principalmente, para o ensino de gramática. Se por um lado, como vimos, há argumentos que defendem que eles são úteis por fornecerem conteúdo organizado e estruturado para professores e estudantes, por outro há opiniões que os classificam como limitantes da criatividade e do senso crítico dos aprendizes.

No que se refere ao LD no ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna, Neves (2002, p. 232) afirma que “o livro didático tem sido, desde muito tempo, o vilão da história” e que

(...) não foram infrequentes problemas como confusão de critérios, inadequação de nível, “invenção” de regras, sobrecarga de teorização, preocupação excessiva com definições (além da impropriedade das definições), artificialidade de exemplos, falsidade de noções, gratuidade ou obviedade de informações, gratuidade de ilustrações, mau aproveitamento do texto, para só citar uma parte deles (NEVES, 2002, p. 233, ênfase da autora).

Contudo, não é verdade que possamos “transferir com tanta facilidade para o livro didático a responsabilidade do fracasso do ensino da língua” (NEVES, 2002, p. 233).

Ainda de acordo com a autora, essa transferência de responsabilidade não se sustenta, pois “o professor faz o livro” (NEVES, 2002, p. 233), argumentando, também, que a utilização desse material didático, bem como a de outros recursos pedagógicos, deve ser um processo orientado pelos professores e que os estudantes “não aprenderão suas lições - especialmente a gramática - sozinhos” (NEVES, 2002, p. 233). Em outras palavras, o livro didático, doravante LD, “não pode simplesmente ser entregue aos seus alunos para que, durante uma parte da aula, eles interajam com ele, e disso obtenham um bom aprendizado, uma boa compreensão dos fatos”

(NEVES, 2002, p. 233), visto que o LD é apenas uma ferramenta facilitadora, havendo a necessidade de considerarmos outros fatores fundamentais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas, como por exemplo, determinado conjunto de pressupostos e perspectivas, dentre outros.

Desse modo, a partir das discussões apresentadas anteriormente nesta pesquisa, percebemos que o LD é visto, em alguns contextos de ensino, como um dos principais recursos pedagógicos, inclusive para o ensino em L2/LE.

No próximo subitem, apresentaremos, descrevemos o percurso histórico dos LDs de PLE.

1.9 Uma breve trajetória do livro didático de PLE

A partir de algumas discussões apresentadas anteriormente nesta pesquisa, percebemos que o LD é considerado como um dos principais recursos pedagógicos em diferentes ambientes educacionais, inclusive para o ensino em L2/LE. Desse modo, nesta seção, iremos apresentar um breve panorama da história do livro didático de PLE, abrangendo tanto algumas das tendências de alguns dos primeiros registros de manuais quanto algumas das publicações atuais do mercado editorial brasileiro (GOMES DE MATOS, 1989; MENDES, 2006).

A trajetória do LD de PLE no Brasil está relacionada ao surgimento de novas ideias sobre o ensino de línguas estrangeiras, as quais podem refletir o contexto histórico, político e social do país em diferentes momentos históricos; processo semelhante em relação ao ensino e produção de LDs para o ensino de outras línguas estrangeiras.

O ensino de PLE começou a ter um desenvolvimento a partir do final do século XIX e início do século XX, com o crescente interesse internacional pelo Brasil e principalmente após a Proclamação da República em 1889. No entanto, podemos considerar que somente nas décadas de 1980 e 1990, houve uma expansão significativa no ensino de PLE, com a criação de programas de intercâmbio e o aumento de estudantes estrangeiros interessados em cursos de língua portuguesa, variante brasileira. Conforme nos ensina Gomes de Matos (1989, p. 11) “(...) a quase totalidade dos (pouquíssimos, aliás) cursos de Português do Brasil oferecidos em nosso país na década de 1950 dependiam de textos escritos no exterior, principalmente nos Estados Unidos”.

Com isso, os manuais adotados poderiam abordar principalmente a gramática e a sintaxe da língua portuguesa, e eles eram organizados de forma sequencial, de acordo com a complexidade das estruturas linguísticas. Segundo o autor (GOMES DE MATOS, 1989, p. 11):

“Não é, portanto, de estranhar que o primeiro livro didático para o ensino de nossa variedade brasileira da língua portuguesa – razoavelmente influenciado pela Linguística de base estruturalista em vigor naquela época – fosse *Spoken Portuguese* de autoria de um ítalo-americano, Vincenzo Cioffari, edição do ‘American Council of Learned Societies’ para as Forças Armadas dos EEUU”.

Desse modo, os livros de PLE poderiam apresentar uma perspectiva gramatical tradicional. Assim, a estrutura da língua era ensinada de forma isolada, sem relação com o processo real de comunicação.

De acordo com Mendes (2006), outro manual publicado na mesma época e que, assim como o primeiro, segue pressupostos estruturalistas, foi o “Português para Estrangeiros”. A autora (MENDES, 2006, p. 28) complementa que embora esses manuais “já demonstrem uma preocupação com a oralidade e vejam a linguagem como instrumento de comunicação”, esses manuais, citados como exemplos, “tratam da linguagem apenas no nível da frase” (MENDES, 2006, p. 28). Além disso, devemos destacar que “esses materiais utilizam o inglês para tradução de diálogos” e empregam “amostras do português padrão, ainda que a proposta seja a de privilegiar a fala” (MENDES, 2006, p. 29).

Com isso, observamos que o livro didático de PLE tem uma história relativamente recente e acompanha as constantes pesquisas realizadas na área da LA sobre o ensino de L2/LE, pois, como justifica Gomes de Matos (1989, p. 11) a “Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLÉ) começou a ter um desenvolvimento a partir de meados da década de 60”. Assim, alguns dos livros didáticos produzidos na década de 1970 e 1980 poderiam apresentar novas tendências para o ensino de línguas estrangeiras, as quais influenciariam diretamente a prática de ensino e o desenvolvimento de livros didáticos de PLE. Como exemplos, Mendes (2006, p. 28) destaca as publicações dos manuais “Português Contemporâneo 1” e “Português Conversação e Gramática”, nas décadas de 1960 e 1970; os quais “mantêm a base estruturalista dos materiais anteriores, acrescentando exercícios de mecanização da língua” (MENDES, 2006, p. 28). Outro exemplo de publicação na década de 1970 elencado pela autora (MENDES, 2006, p. 28) seria “Português 1”, da *Berlitz*. Sobre esse manual, podemos observar que seu objetivo seria a compreensão e produção oral na língua-alvo; com isso, “ler e escrever são habilidades consideradas secundárias por esse manual” (MENDES, 2006, p. 28).

Entretanto, nesse mesmo período, Mendes (2006, p. 29) elenca um manual que demonstra uma preocupação com a oralidade informal da língua portuguesa, o “*Modern*

Portuguese”; contudo a autora destaca que essa intenção pode ser identificada também em “Português para Estrangeiros 1 e 2”, do “*Yázigí*”, o qual apresenta uma perspectiva “sociolinguística do português” (MENDES, 2006, p. 29).

Como exemplo de material publicado na década de 1980, a autora (MENDES, 2006, p. 29) destaca o LD “Falando...Lendo...Escrevendo...Português: um curso para estrangeiros”. Esse LD “apresenta algumas expressões coloquiais, mas é o português padrão que vai nortear os muitos exercícios de mecanização de estruturas ou itens lexicais apresentados pelo manual” (MENDES, 2006, p. 29). Outro exemplo ainda na mesma década seria “Português para falantes de Espanhol”, o qual apesar de apresentar uma atenção ao ensino da gramática, pode ser considerado como “o primeiro no mercado a se preocupar com as necessidades específicas dos hispano-falantes” (MENDES, 2006, p. 29). A autora ainda (MENDES, 2006, p. 29) destaca a mesma intenção do material elencado anteriormente, temos a publicação de “Sarava”⁵⁹, em 1994, no México. Com isso, surge no Paraguai, o “Português para crianças de fala hispânica”; contudo, “o trabalho da linguagem restringe-se ao nível frasal” (MENDES, 2006, p. 29).

A partir da década de 1990, alguns livros didáticos começaram a adotar uma perspectiva comunicativa, na qual o ensino em L2/LE enfatiza a comunicação oral e escrita. Logo, o estudo de aspectos gramaticais é proposto de maneira contextualizado. Assim, o ensino com base em pressupostos comunicativos apresenta, como um dos elementos fundamentais do processo de aprendizagem de determinada língua-alvo, uma preocupação com a comunicação oral e a valorização da interação entre os aprendizes. A partir desse momento, alguns dos livros didáticos passaram a incluir atividades de produção e compreensão oral, além também de diálogos e situações comunicativas contextualizadas.

Além disso, temos a incorporação de recursos tecnológicos ao ensino em L2/LE. Com isso, alguns dos LDs de PLE também passaram a apresentar recursos tecnológicos para o desenvolvimento de algumas propostas de atividades, que poderiam incluir materiais em áudios, vídeos, imagens e exercícios em formato digital. De modo geral, essas mudanças poderiam dinamizar e permitir uma flexibilidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como a possibilidade de potencializar o interesse dos aprendizes.

Na década de 2000, alguns dos LDs de PLE passaram a apresentar um maior número de recursos digitais e uma variedade de recursos; como, por exemplo, textos autênticos, vídeos, músicas, textos literários, e entre outros tipos de recursos pedagógicos. Podemos observar a preocupação em apresentar temas relacionados a diversidade cultural e de inclusão social. Para

⁵⁹ Optamos por manter a grafia apresentada em Mendes (2006).

isso, temos a introdução de conteúdos que refletem a diversidade cultural brasileira e de outras localidades do mundo.

Como observamos anteriormente, ao longo da trajetória do LD de PLE, temos algumas mudanças significativas em relação aos conteúdos, ao formato e aos pressupostos para a elaboração de propostas de atividades. Assim, alguns dos primeiros manuais poderiam enfatizar determinada perspectiva tradicional para o ensino de gramática e de conteúdos relacionados a área da sintaxe. Contudo, a partir das contribuições do ensino comunicativo, tivemos uma preocupação em focar situações de interação e a inclusão de recursos tecnológicos disponíveis em determinado período histórico. Assim, na atualidade, podemos observar uma preocupação com a comunicação em situações reais de uso da língua-alvo, a relevância do desenvolvimento de questões interculturais, a inserção de temas de inclusão social que permeiam a sociedade atual e a necessidade de adequar ferramentas tecnológicas para a elaboração de propostas de atividades presentes em LDs de PLE.

Entretanto, Gomes de Matos (1989, p. 12) destaca um desafio que ainda está presente para o ensino de PLE, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira: “a necessidade de a prática (o bom senso prático, intuitivo) preceder a teoria”. Portanto, o autor (GOMES DE MATOS; 1982, 1989, p. 15) diz que a “intensificação, como processo sintático-semântico (e pragmático), [...] ainda não foi adequadamente estudada pela Gramática do Português”.

Em seguida, apresentamos o capítulo de metodologia, no qual discutiremos sobre a estrutura e as etapas que utilizamos para a análise dos livros didáticos selecionados para a realização desta tese. Assim, iremos compreender, em seguida, como a investigação foi conduzido e almejamos fornecer uma base sólida para a validade e confiabilidade de nossos resultados. Para isso, descreveremos o principal procedimento metodológico e as técnicas utilizadas nesta pesquisa, bem como justificaremos as escolhas metodológicas feitas ao longo do estudo. Ao explorar a proposta metodológica, podemos compreender a abrangência de nossa pesquisa, permitindo, então, uma melhor compreensão das conclusões e contribuições que serão apresentadas posteriormente.

2. METODOLOGIA

O objetivo desta tese, que almeja analisar e discutir algumas atividades pedagógicas elaboradas para o ensino de aspectos gramaticais presentes em três LDs para o ensino de PLE, é examinar e identificar possíveis tendências ou mudanças em propostas pedagógicas de LDs com um espaçamento temporal.

Para isso, essa investigação tem, como base, pressupostos metodológicos da pesquisa documental e possui aspectos de natureza qualitativa. Ademais, este trabalho adota uma perspectiva de caráter exploratório e interpretativista, pois esses procedimentos complementam o desenvolvimento desta pesquisa.

Desse modo, adotaremos a pesquisa documental como procedimento metodológico, uma vez que nos permite analisar materiais existentes, como os LDs, a fim de construir um panorama abrangente e bem fundamentado. O viés exploratório nos permitirá questionar e buscar *insights* que possam ampliar a compreensão. O procedimento interpretativista visa orientar nossa análise, permitindo-nos interpretar os dados e as informações de maneira contextualizada, considerando, então, as influências dos pressupostos teóricos subjacentes ao ensino de gramática em L2/LE. Combinando esses elementos, essa pesquisa visa não apenas revelar informações, mas construir uma discussão significativa em torno de alguns pressupostos teóricos da Gramática Pedagógica apresentadas no arcabouço teórico desta tese.

2.1 A escolha da metodologia

A busca de informação pode ser compreendida como um comportamento básico associado a toda a atividade humana em diferentes períodos históricos. Assim, a atividade científica de diversas áreas do conhecimento concentra o fazer ciência em técnicas de análise, procedimentos e tipos específicos de pesquisa.

O direcionamento para a seleção de uma metodologia de pesquisa necessita considerar alguns fatores que norteiam a investigação; como, por exemplo, os objetivos, as hipóteses, as perguntas de pesquisa e a fundamentação teórica. Além disso, para a etapa de seleção, podemos consultar estudos que se dedicam a caracterizar e classificar as tipologias de pesquisa, o que pode auxiliar na indicação da metodologia adotada em estudos de diferentes áreas do conhecimento.

Desse modo, esses pressupostos podem auxiliar os pesquisadores a compreender ou aprofundar seus conhecimentos sobre as diferentes metodologias de pesquisa e como elas podem ser aplicadas em suas próprias investigações (SÁ-SILVA, *et al.*, 2009). Vale ressaltar

que este capítulo não tem como objetivo apresentar uma revisão teórica sobre os tipos de investigações e procedimentos metodológicos recorrentes no campo de estudos das ciências sociais.

Isso posto, apresentamos alguns dos apontamentos destacados pela literatura acerca da pesquisa documental.

2.1.1 Pesquisa documental: conceito e características

Com base na estrutura de análise que vem sendo discutida, destacamos que a pesquisa documental é feita com base em fontes de informação decorrentes de momentos anteriores ao desenvolvimento de uma proposta de investigação. Assim, quando um pesquisador acessa registros de informações resultantes de estudos relacionados a investigação de diferentes áreas e os quais não estejam relacionadas ao fazer científico, podemos afirmar que se está desenvolvendo uma pesquisa documental. Segundo Witter (1990, p. 22), o trabalho do historiador, o qual analisa documentos a partir de procedimentos específicos; de filósofos, sociólogos, linguistas, psicanalistas e entre outros. Contudo, cada área recorre a procedimentos metodológicos distintos e uns podem desenvolver uma análise a partir da identificação de dados explícitos ou implícitos; “mas todos estarão fazendo pesquisa documental, no sentido em que da análise das informações neles contidas é que poderão surgir as respostas às questões de pesquisa (objetivos ou hipóteses)”. Assim, essa metodologia pode ser compreendida como um processo de investigação utilizada para coletar e analisar informações de fontes documentais.

Evidentemente, qualquer ciência que focalize um meio de comunicação de massa, consulte um banco de dados ou busque analisar documentos, terá que obedecer à metodologia de pesquisa documental, pois o mesmo documento pode servir como fonte de dados para pesquisadores de diferentes áreas. Assim, Witter (1990) apresenta, como exemplo, os planos de determinada disciplina de um curso de Medicina, pois podem permitir que:

“(...) educadores a análise em termos históricos ou do que ocorre hoje; de aspectos relevantes do ensino; das influências estrangeiras e mesmo da assimilação da ciência produzida no Brasil. Os mesmos planos podem ser analisados por historiadores, buscando uma influência dinâmico-cultural e política mais ampla. Um jurista poderá reler os mesmos planos, enfocando os aspectos legais e de direito. Um historiador da ciência fará uma outra leitura, e assim sucessivamente, o conhecimento, a realidade refletida nos citados documentos poderá passar por n análises distintas e complementares, atendendo a objetivos e a procedimentos diferentes” (WINTER, 1990, p. 19).

Em pesquisa documental, os objetivos ou hipóteses podem ser verificados através da investigação de documentos e requer procedimentos, ou etapas, para selecionar, identificar e analisar informações em documentos já existentes a partir de questões de interesse dos pesquisadores. Desse modo, essa metodologia de pesquisa não apresenta, na maioria dos casos, o planejamento de pesquisa de campo ou a descrição e execução de experimentos científicos. Como podemos observar, trata-se de uma investigação que almeja reduzir em certa medida, a possibilidade de qualquer influência - presença ou intervenção do pesquisador - nas interações, eventos ou comportamentos investigados, evitando, então, a reação do sujeito às operações de medição (SÁ-SILVA, *et al.*, 2009).

Com isso, as informações podem ser obtidas em materiais de diferente natureza. Segundo Witter (1990, p. 20), eles podem ser categorizados em “bibliográficos” e “não bibliográficos”. Os primeiros podem ser compreendidos por dissertações, teses, livros, periódicos, seminários, Atas, cartas, documentos armazenados em arquivos; e os segundos, que ganharam espaço da segunda metade do século XX, são gravações de áudio, fotos, filmes, ilustrações, desenhos, gráficos e entre outros.

Vale ressaltar que a pesquisa documental pode apresentar algumas limitações. Uma delas destaca que as informações disponíveis podem ser limitadas ou incompletas; fato que pode dificultar a análise de determinados temas. Além disso, a análise de documentos pode ser considerada como uma tarefa exaustiva, pois demanda um longo período de dedicação para que se possa fornecer informações e responder às questões de pesquisa.

Desse modo, podemos destacar um segundo questionamento sobre essa metodologia de pesquisa; o entendimento de “documento”, sobre o qual discorreremos no próximo subitem.

2.1.2 Investigando o conceito de documento

Devido a diversa tipologia e classificação, a definição de documento pode ser compreendida como um desafio para a pesquisa documental (CELLARD, 2008, p. 296).

Com base no “Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa” (AULETE, 2011, p. 310), por exemplo, temos a seguinte descrição para o verbete “documento”: “Papel escrito que registra prova ou confirma algo”. No “Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa” (BECHARA, 2011, p. 454), o mesmo é descrito como um: “Escrito que serve de prova ou proporciona uma informação”.

Contudo, com base nos pressupostos da metodologia documental, os documentos são qualquer tipo de material escrito que pode servir como fonte de informações (SÁ-SILVA, *et al.*,

2009). Entretanto, pode também ser definido como qualquer meio que contenha informações registradas, formando uma unidade que possa ser utilizada para consulta, estudo ou comprovação (SÁ-SILVA, *et al.*, 2009). Assim, essa definição abrange diversos formatos, incluindo impressos, manuscritos, registros audiovisuais, registros sonoros, imagens, livros didáticos impressos, recursos pedagógicos digitais e entre outros.

Além dessas duas categorias, impressos ou não-impressos, os documentos podem apresentar duas subcategorias. Assim, com base na variável tempo e conteúdo informacional, os documentos são categorizados pela sua periodicidade, periódico e não-periódico; e conteúdo, fontes primárias, secundárias e terciárias. Witter (1990, p. 20), explica que:

“Dissertações e teses são caracterizadas como não-periódicos e fontes primárias de informação. Os livros também são não-periódicos, mas tanto podem trazer informações primárias, como secundárias ou mesmo terciárias, sumariando ou referindo o que outros pesquisaram, pensaram ou refletiram sobre o assunto”.

Com o intuito de complementar sua explanação, a autora (WITTER, 1990, p. 20) destaca que “as publicações do tipo revistas científicas são periódicas, mas dependendo do seu conteúdo ou do tipo de artigos que publicam poderão trazer informações primárias, ou seja, ciência diretamente referida, tanto quando secundária e terciária”. Com isto, percebemos que as classificações dos documentos não podem ser fixas, pois elas podem variar com base em seus objetivos e procedimentos de pesquisa.

Portanto, após apresentarmos o conceito e algumas das características da metodologia selecionada para a realização desta pesquisa, iremos apresentar os procedimentos pertinentes para a análise e compreensão dos LDs de PLE selecionados para o desenvolvimento desta tese.

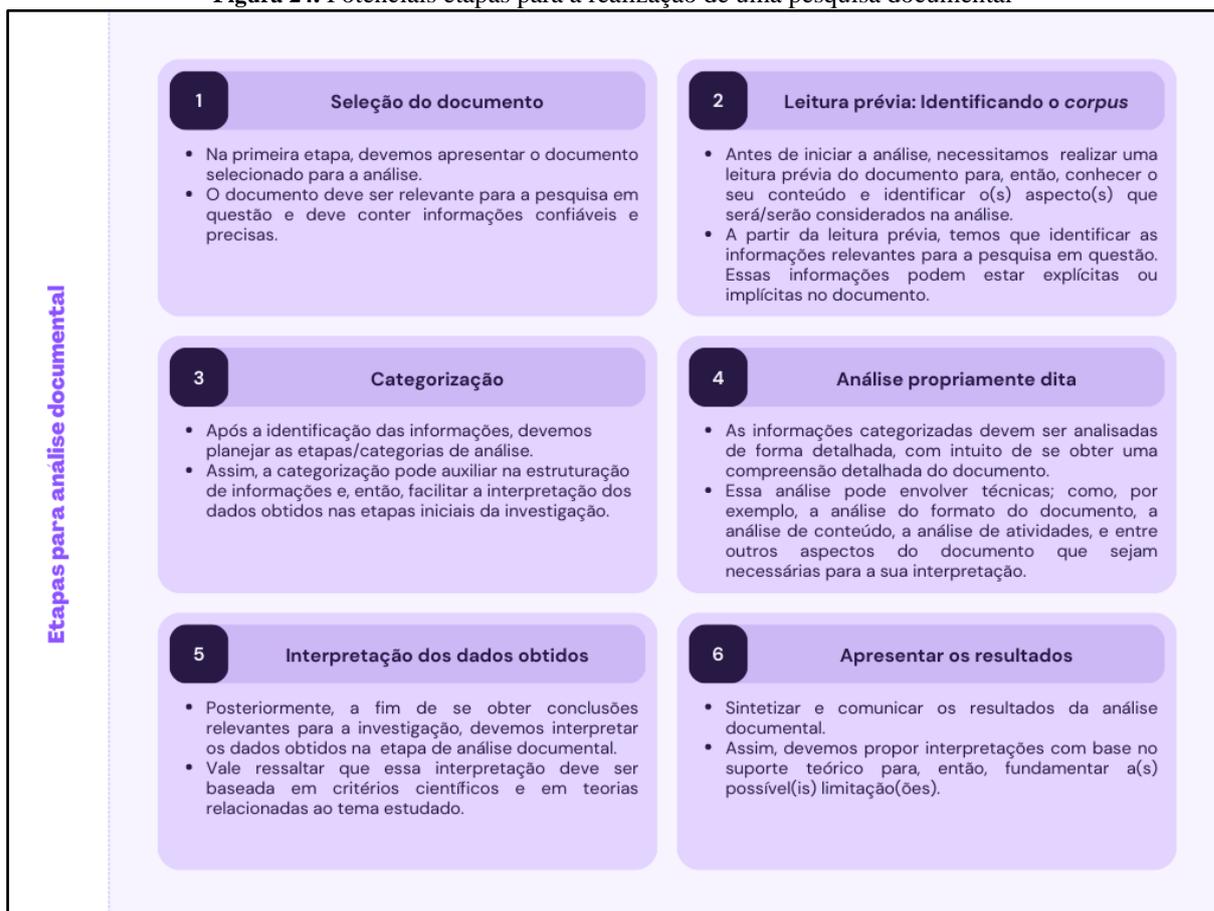
2.1.3 Procedimentos da pesquisa documental: etapas necessárias para a investigação

Com base na discussão anterior, podemos destacar que a pesquisa documental consiste em coletar, selecionar, ler, interpretar e analisar documentos e materiais escritos ou até mesmo os disponibilizados no meio digital. Além disso, na metodologia de pesquisa temos como objetivo a obtenção de informações relevantes sobre determinado tema ou problema de pesquisa. Assim, podemos considerar esse procedimento metodológico como uma ferramenta essencial para a análise de livros didáticos, bem como para a identificação de suas potencialidades e limitações em determinado contexto de ensino. Para isso, são propostos um conjunto de técnicas e procedimentos com o intuito de orientar a análise de documentos para se obter informações relevantes e, então, desenvolver determinada investigação.

Portanto, para realizar a análise documental, devemos planejar algumas etapas de trabalho; como, por exemplo, especificar e descrever algumas informações sobre os livros didáticos selecionados para a análise e, posteriormente, interpretar os dados coletados no levantamento de informações sobre os MDs.

Em seguida, elaboramos o **Quadro 24** para ilustrar algumas das etapas que podem ser aplicadas para a realização de uma análise documental (SÁ-SILVA, *et al.*, 2009).

Figura 24. Potenciais etapas para a realização de uma pesquisa documental



Fonte: elaboração nossa a partir de Sá-Silva, *et al.* (2009)

Compreendemos que o esquema de análise proposto com base em Sá-Silva, *et al.* (2009) (**Figura 24**) pode guiar uma investigação sobre determinado aspecto em relação ao ensino-aprendizagem de L2/LE que necessita de uma análise a partir de um ponto de vista pedagógico. Assim, compreendemos que essas etapas podem ser consideradas como fases básicas para que possamos identificar, analisar e compreender o papel da gramática em LDs de PLE. Para isso, destacamos que essas discussões necessitam retomar alguns tópicos abordados em seções anteriores desta tese; principalmente os presentes na introdução e no capítulo de fundamentação teórica.

2.2 Critérios para a análise de dados

A análise pode ser orientada pela pergunta de pesquisa e embasada em fundamentos teóricos. Além disso, a descrição do documento pode auxiliar o processo de análise; o qual se constitui em caracterizar a forma de registro; como, por exemplo, a realização de esquemas, diagramas, quadros, levantamentos, mapeamentos, entre outras formas de síntese de dados que podem ser obtidos com a investigação dos documentos.

Desse modo, apresentamos, na sequência, o **Quadro 10** para que possamos retomar as perguntas de pesquisa desta investigação e seu objetivo:

Quadro 10. Perguntas de pesquisa e seus objetivos

Pergunta de pesquisa	Objetivo
1. Quais perspectivas de ensino de gramática podem ser identificadas em três livros didáticos de Português Língua Estrangeira publicados em diferentes períodos ao longo de um recorte temporal de trinta anos?	Examinar e identificar a perspectiva de gramática em algumas atividades pedagógicas para o ensino de aspectos gramaticais propostas em LDs de PLE.
2. O que essas perspectivas revelam sobre o movimento na tipologia de atividades de ensino de gramática ao longo do tempo?	Investigar possíveis mudanças e tendências presentes em propostas para o ensino de aspectos gramaticais em três LDs ao longo de trinta anos, e com um espaçamento de uma década e meia entre as datas de publicações dos mesmos.

Fonte: elaboração nossa

A fim de organizarmos a análise dos LDs, elaboramos e propusemos categorias para a seleção das atividades pedagógicas presentes nos livros didáticos, que serão discutidas e analisadas por meio de pressupostos sobre o ensino de aspectos gramaticais discutidos por Batstone (1994).

Para melhor visualizarmos os procedimentos que orientam a seleção de dados e, posteriormente, a análise e discussão neste estudo, elaboramos o **Quadro 11**, que destaca: i) o título do LD; ii) o(s) procedimento(s) para a seleção das atividades; e iii) a justificativa.

Quadro 11. Procedimentos para seleção das atividades

Livro Didático	Procedimento(s) para a Seleção das Atividades	Justificativa	Lições/Unidades selecionadas
“Avenida Brasil”	Identificar atividades que abordam aspectos gramaticais na língua-alvo a partir da leitura atenta dos enunciados das propostas pedagógicas.	Identificação e seleção das atividades que abordam aspectos gramaticais.	Lição 1 – Conhecer pessoas. Lição 6 – Dia-a-dia. Lição 12 – De Norte a Sul.
“Terra Brasil”	Identificação de conteúdos específicos elencados nos	Percebemos que a leitura do índice do LD proporciona o	Unidade 1

	tópicos “Guarde bem” e “Sistematizar é preciso...”.	reconhecimento dos tópicos específicos que propõem o estudo de aspectos gramaticais.	Unidade 6 Unidade 12
“A Cara do Brasil”	Identificar nas informações listadas no índice as atividades que abordam um conteúdo específico sobre aspectos gramaticais do português.	Reconhecimento dos tópicos abordados no LD com base no índice.	Unidade 1 Unidade 2 Unidade 3 Unidade 4

Fonte: elaboração nossa

Para desenvolver as discussões e interpretação dos dados sobre a perspectiva identificada nas atividades pedagógicas para o ensino de aspectos gramaticais nesses LDs de PLE, elaboramos um *checklist*; como podemos observar no **Quadro 12**, a seguir:

Quadro 12. *Checklist*

Perspectiva:	Perguntas:
Gramática como Produto:	<ul style="list-style-type: none"> - As propostas de atividades enfatizam aspectos sobre a “forma” ou para o “sentido” de estruturas linguísticas da L2/LE? - Quão verossímeis são as propostas analisadas? - Há atividades de “<i>noticing</i>”? - O ensino de aspectos gramaticais da L2/LE é controlado ou propõe a descoberta pelo próprio aprendiz?
Gramática como Processo:	<ul style="list-style-type: none"> - Há momentos para o uso regulado de aspectos gramaticais da L2/LE em situações verossímeis? - Como as atividades propostas para o estudo de gramática regulam: i) a pressão de tempo; ii) o tempo para preparação; iii) o conhecimento compartilhado; e iv) a familiaridade com os tópicos?
Gramática como Habilidade:	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades gramaticais guiam a escolha de aspectos gramaticais para que seja atingida a intenção de comunicação na L2/LE? - As propostas de atividades oferecem momentos de reflexão sobre o uso da L2/LE em produções individuais e dos demais aprendizes?

Fonte: elaboração com base em Batstone (1994)

Assim, no próximo item, apresentamos os documentos selecionados para a nossa pesquisa e conduzimos um estudo inicial de suas características.

2.3 Seleção dos documentos para análise

Nesse momento, descrevemos o processo de seleção dos LDs analisados neste trabalho. A princípio, devido à publicação regular de LDs voltados para o ensino de PLE, podemos deduzir que navegar nos domínios do mercado editorial, nacional e internacional, pode parecer uma fácil tarefa. Contudo, consideramos o tratamento dessas informações como um processo

desafiador para a etapa de pré-seleção do livro-texto, pois sabemos da necessidade da confiabilidade sobre as informações mapeadas nessa etapa da pesquisa.

Assim, dividimos o levantamento prévio de LDs de PLE em duas etapas. Na primeira, acessamos o banco de dados vinculado a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pois consideramos o acervo como uma fonte válida e confiável para obtenção de informações sobre o ensino de português em diferentes contextos de ensino. Para a segunda etapa, realizamos um levantamento de publicações recentes de recursos pedagógicos para ampliarmos os dados observados na etapa anterior.

Assim, consultamos, na primeira etapa, a seção "Materiais didáticos" do acervo digital "Foca no Português para Estrangeiros: Um apanhado de materiais relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE, PLL, PLH, PFOL, PLA", uma base de dados mantida pela UNICAMP e disponibilizada eletronicamente pelo endereço [<https://www2.iel.unicamp.br/matilde/materiais-didaticos/>⁶⁰].

Com o intuito de fornecer uma visualização geral de algumas das publicações elencadas na fonte de dados, elaboramos o **Quadro 13** contendo informações como i) o título do livro didático, ii) a relação de autores, iii) editora responsável pela publicação; iv) formato e v) breve sinopse sobre o recurso pedagógico, como podemos observar a seguir:

Quadro 13. Mapeamento de alguns títulos de LD de PLE

Título:	Colloquial Portuguese of Brazil
Autoria:	Osborne, Esmenia Simões; McIntyre, Barbara
Editora:	Routledge
Ano:	2008
Sinopse:	“Você já conhece o português brasileiro e quer ir além? Se você está planejando uma visita ao Brasil, precisa aprimorar seu português do Brasil para o trabalho ou simplesmente está fazendo um curso, o Colloquial Portuguese of Brazil 2 é a maneira ideal de atualizar seus conhecimentos do idioma e ampliar suas habilidades. Colloquial Portuguese of Brazil 2 é projetado para ajudar os envolvidos no autoestudo; estruturado para dar a você a oportunidade de ouvir e ler muito do português brasileiro moderno e cotidiano, ele também foi desenvolvido para trabalhar sistematicamente no reforço e ampliação de sua compreensão da gramática e do vocabulário do português brasileiro”. ⁶¹
Título:	Learning Portuguese
Autoria:	Depaula, Paulo Spurgeon
Editora:	Lidel
Ano:	2010
Sinopse:	“Um livro prático de português para estrangeiros. Em 32 lições, são apresentadas, passo a passo, diversas situações de conversação com exemplos da vida real. Expressões populares, temas de gramática e exercícios

⁶⁰ Acesso em: 17 de março de 2023.

⁶¹ [Texto original: “Do you know Brazilian Portuguese already and want to go a stage further? If you’re planning a visit to Brazil, need to brush up your Brazilian Portuguese for work, or are simply doing a course, Colloquial Portuguese of Brazil 2 is the ideal way to refresh your knowledge of the language and to extend your skills. Colloquial Portuguese of Brazil 2 is designed to help those involved in self-study; structured to give you the opportunity to listen to and read lots of modern, everyday Brazilian Portuguese, it has also been developed to work systematically on reinforcing and extending your grasp of Brazilian Portuguese grammar and vocabulary”].

	de pronúncia. Inúmeros exercícios com respostas. Acompanha um CD de áudio com os diálogos do livro. Idioma: Português e Inglês”.
Título:	Viva - Língua Portuguesa Para Estrangeiros - Vol. 1
Autoria:	Romanichen, Claudio
Editora:	Positivo / Didáticos
Ano:	2010
Sinopse:	<p>“Os livros da coleção Viva! língua portuguesa para estrangeiros destinam-se aos estudantes interessados em aprender o idioma português como mais uma língua moderna.</p> <p>Composto de atividades dinâmicas e variadas de leitura, escrita, conversação e compreensão auditiva, pautadas em textos atuais e autênticos (...)”.</p> <p>“A coleção é composta por quatro volumes, sendo: volume consumível para os alunos, volume para o professor e CD de áudio para textos, canções e vídeos, em cada volume, de acordo com o respectivo conteúdo programático.</p> <p>Viva! língua portuguesa para estrangeiros. Agora você pode estudar e aprender a língua portuguesa numa abordagem comunicativa, funcional e prazerosa”.</p>
Título:	Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação - livro do aluno com senha - novo acordo
Autoria:	Ponce, Harumi De; Burim, Silvia; Florissi, Susanna
Editora:	SBS
Ano:	2011
Sinopse:	<p>“Campeão de vendas e referência quando se fala em ensino de Português como Língua Estrangeira, Bem-Vindo! é um curso completo voltado a jovens adultos e a adultos de todos os níveis, do básico ao avançado. Amplamente adotado em escolas de idiomas, universidades e aulas corporativas no mundo todo, Bem-Vindo! já chegou a impressionantes 105 mil exemplares vendidos, somente do Livro do Aluno. Dividido em cinco grupos (“Eu e você”, “O Brasil e sua língua”, “A sociedade e sua organização”, “O trabalho e suas características” e “Diversão - Cultura”) ensina, por meio de textos variados e exemplos práticos, as diferentes nuances da língua portuguesa.</p> <p>O material apresenta apêndices com dicas e orientações para tornar o aprendizado mais simples e fácil, abordando temas como o alfabeto, gramática e vocabulário, e um apêndice exclusivo sobre as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.</p> <p>Além disso, esta edição oferece uma senha que possibilita acesso à versão digital de Bem-Vindo!, com atividades multimídia que permitem mais interatividade para professores e alunos, acesso ao material em áudio e a 25 testes complementares. A senha é equivalente aos três níveis que também são vendidos separadamente (Bem-Vindo! Básico, Bem-Vindo! Intermediário e Bem-Vindo! Avançado). O material pode ser utilizado em computadores e lousas interativas e possui uma seção que possibilita acompanhar o desempenho do aluno em cada Unidade. O acesso é sempre realizado via Internet e a senha é válida por um ano. Ao terminar o livro, os alunos podem emitir um Certificado de conclusão”.</p>
Título:	Bom Dia, Brasil: Português Básico Para Estrangeiros
Autoria:	Slade, Rejane de Oliveira
Editora:	Yale University Press
Ano:	2011
Sinopse:	<p>“Bom Dia, Brasil é uma edição completamente revisada e atualizada do popular texto inicial em português Portugues Basico para Estrangeiros. Tem como objetivo ensinar a língua portuguesa de forma rápida, interessante e eficiente. O método empregado desperta o interesse dos alunos ao explorar temas pessoais, sociais, profissionais e culturais, ao mesmo tempo em que fornece os conceitos básicos necessários para uma comunicação eficaz em português. Trinta e seis unidades temáticas do livro exploram tópicos pessoais, sociais, profissionais e culturais. Música, poesia e outros materiais autênticos apresentam um panorama do Brasil contemporâneo. Bom Dia, Brasil apresenta novas ilustrações, diálogos, atividades em duplas e projetos de pesquisa. Exercícios e atividades de vocabulário, gramática e audição estão integrados ao livro. As gravações de áudio que acompanham cada unidade são fornecidas em http://yalebooks.com/bomdia/⁶²”.</p>

⁶² [Texto original: “*Bom Dia, Brasil is a completely revised and updated edition of the popular beginning Portuguese text Portugues Basico para Estrangeiros. It aims to teach the Portuguese language in a fast, interesting and efficient way. The method employed engages students’ interest by exploring personal, social, professional, and cultural topics, while providing them with the basic concepts needed to communicate effectively in Portuguese. Thirty-six thematic units in the book explore personal, social, professional and cultural topics. Music, poetry and other authentic materials present a panorama of contemporary Brazil. Bom Dia, Brasil features new illustrations, dialogues, pair activities and research projects. Vocabulary, grammar and listening exercises and activities are integrated into the book. Audio recordings accompanying each unit are provided at <http://yalebooks.com/bomdia/>”].*

Título:	Muito Prazer – Pack
Autoria:	Fernandes, Gláucia Roberta Rocha; Ferreira, Telma de Lurdes São Bento; Ramos, Vera Lúcia
Editora:	Disal
Ano:	2012
Sinopse:	“Pack composto pelos livros ‘Muito Prazer’ e ‘Muito Prazer - Caderno de Exercícios’. ‘Muito Prazer’ se destina àqueles que querem aprender o português do Brasil como língua estrangeira. Inclui 2 CDs de áudio. O Caderno de Exercícios contém respostas no final do livro”.
Título:	Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language
Autoria:	Jouët-Pastrè, Clèmence; Klobucka, Anna; Sobral, Patrícia Isabel; Moreira, Maria Luci de Biaji
Editora:	Pearson
Ano:	2012
Sinopse:	“Ponto de Encontro é o primeiro livro didático de língua portuguesa que permite ao instrutor optar por ensinar português brasileiro ou europeu. A segunda edição deste livro best-seller é completamente atualizada para refletir o Acordo Ortográfico de 1990 (reforma ortográfica), garantindo que os alunos aprendam a ler e escrever com precisão em português hoje. Experiência de Ensino e Aprendizagem Abordagem Comunicativa Equilibrada - Os alunos aprendem a se comunicar efetivamente em português falado e escrito por meio de uma variedade de atividades guiadas e abertas. O Ponto integra informações culturais e promove o intercâmbio em todas as etapas do ensino. Conecte-se com a Cultura - Oferece aos alunos uma rica variedade de percepções sobre as realidades culturais, sociais e políticas de todo o mundo de língua portuguesa. Explore a gramática - as estruturas gramaticais são apresentadas como um meio de comunicação eficaz. Construir vocabulário - Integração perfeita de apresentação de vocabulário e gramática e exercícios reforçam o foco no uso e em situações da vida real. Desenvolva habilidades - Extensas seções baseadas em cultura criam ambientes autênticos e significativos para o desenvolvimento de habilidades em cada área: ouvir, falar, ler e escrever” ⁶³ .
Título:	Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros (Livro de exercícios Níveis 1 e 2)
Autoria:	Moreira, Aline; Barbosa, Cibele Nascente; Castro, Gisele Nunes de
Editora:	Casa do Brasil
Ano:	2013
Sinopse:	“A Coleção Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros compõe-se de um conjunto de (seis) volumes (livro do aluno e livro de exercícios) que cobrem os conteúdos de quatro ciclos de aprendizagem de português para falantes de outras línguas, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola. Cada um dos ciclos que estrutura o curso pleno em português organiza-se em dois níveis: Ciclo Básico; Ciclo Intermediário; Ciclo Avançado; Ciclo de Aperfeiçoamento”.
Título:	Diálogo Brasil - Curso Intensivo de Português para Estrangeiros - Livro Texto com CD-ROM
Autoria:	Lima, Emma Eberlein O. F.; Lunes, Samira Abirad; Leite, Marina Ribeiro
Editora:	EPU
Ano:	2014
Sinopse:	“‘Diálogo Brasil - Curso intensivo de português para estrangeiros’ é um método que abrange o ensino da língua desde suas primeiras noções, chegando ao final do nível intermediário. Destinado a um público adulto, a profissionais de todas as áreas que necessitem de um aprendizado seguro e relativamente rápido, ele também se aplica a um público jovem por sua estrutura clara e maleável. Essa estrutura permite, igualmente,

⁶³ [No original: “*Ponto de Encontro is the first Portuguese language textbook that allows the instructor to choose to teach either Brazilian or European Portuguese. The Second Edition of this best-selling text is completely updated to reflect the 1990 Acordo Ortográfico (spelling reform), ensuring students learn how to accurately read and write in Portuguese today. Teaching & Learning Experience Balanced, Communicative Approach - Students learn to communicate effectively in spoken and written Portuguese through a variety of guided and open-ended activities. Ponto integrates cultural information and promotes exchange at every stage of instruction. Connect with Culture - Offers learners a rich variety of insights into cultural, social and political realities of the entire Portuguese-speaking world. Explore Grammar - Grammatical structures are presented as a means to effective communication. Build Vocabulary - Tight integration of vocabulary and grammar presentation and exercises reinforce the focus on usage and real-life situations. Develop Skills - Extensive culture-based sections create authentic and meaningful environments for skill-development in each area: listening, speaking, reading and writing*”].

	o uso do método independentemente da rotina da sala de aula, facilitando ao aluno uma utilização mais pessoal. O método visa transmitir ao aluno competências linguísticas que correspondam à sua necessidade de comunicar-se corretamente em linguagem coloquial, em situações cotidianas, tanto profissionais quanto sociais, no campo oral - compreensão e expressão - e no da escrita - leitura e redação”.
Título:	Nota 10 - Português do Brasil - nível elementar A1/A2
Autoria:	Dias, Ana Cristina; Frota, Sílvia
Editores:	Lidel
Ano:	2015
Sinopse:	“Nota 10’ é um manual de português do Brasil como língua estrangeira para o nível elementar que visa auxiliar e facilitar o processo de aprendizagem de estudantes que iniciam seu estudo da língua portuguesa. O conceito-base de desenvolvimento do Nota 10 é o da aprendizagem progressiva. O aluno vai passo a passo sendo conduzido pelas regras de uso da nova língua, acumulando conhecimento de forma gradual, dinâmica e sempre contextualizada. Nota 10 está organizado em 14 unidades, cada uma delas abordando um tema específico, cujo objetivo é preparar o estudante para situações reais de comunicação. Cada unidade está dividida em cinco seções. Em Vamos lá?, apresenta-se o tema da lição por meio de atividades lúdicas. Na seção Descobrimos, são introduzidas situações de comunicação em contextos relacionados com o tema. Na seção Em Foco, o estudante explora as regras de funcionamento da língua e aprofunda seu vocabulário. Na seção 1, 2, 3? Ação!, é preciso resolver tarefas individualmente, em pares ou em grupo, recorrendo ao conteúdo já aprendido: falar sobre a família e amigos; simular um jantar em um restaurante; explicar o que sente ao médico; definir um itinerário para uma viagem no Brasil; ir às compras; fazer apresentações. A seção Dica do Dia encerra a unidade com informações sobre o Brasil e a cultura brasileira. Nota 10 também inclui uma unidade sobre o português europeu com o objetivo de sensibilizar o estudante para algumas diferenças lexicais, gramaticais e fonológicas entre as duas variantes. Ao final, o manual inclui um apêndice gramatical e um apêndice lexical bilíngue (português/inglês), além de exercícios complementares e das transcrições e soluções de todos os exercícios. Inclui um CD”.
Título:	Oi, Brasil! – Livro Curso com Mp3-Cd Curso de Português para estrangeiros
Autoria:	Sommer, Nair Nagamine; Weidmann, Odete Nagamine
Editores:	Hueber
Ano:	2015
Sinopse:	“De linguagem cotidiana, aborda a diversidade cultural brasileira”.
Título:	Criatividade e Expressão - Exercícios de Português Para Estrangeiros
Autoria:	Ribeiro, Tatiana
Editores:	Disal Editora
Ano:	2015
Sinopse:	“Especialmente elaborado para cursos de Português para estrangeiros em qualquer país do mundo, Criatividade e Expressão - Exercícios de Português para Estrangeiros surge como material de apoio no desenvolvimento e aplicação dos conceitos linguísticos adquiridos em sala de aula, do ponto de vista lexical, sintático e fonológico. Os diálogos presentes no livro estimulam a comunicação oral de uma forma lúdica, inserindo o aluno no contexto em que se desenvolvem as situações. Além disso, as propostas de continuação livre de frases e textos incentivam a criatividade e a produção escrita em português. Os exercícios enfocam a criatividade do aluno, a capacidade de comunicação em Língua Portuguesa - como língua estrangeira ou como segunda língua (L2) -, além de informar o aluno sobre fatos históricos e personagens marcantes para a cultura brasileira”.
Título:	Brasileirinho - Português para Crianças e Pré-Adolescentes
Autoria:	Gonçalves, Claudenir
Editores:	EPU
Ano:	2017
Sinopse:	“Este livro foi elaborado principalmente como material de apoio didático para crianças e jovens estrangeiros, e brasileiros ausentes do Brasil por longo período, que pretendem viver no Brasil e estudar em escolas brasileiras. Para tanto, além do ensino da língua portuguesa em si, há uma grande preocupação em expor de forma divertida a cultura e os valores brasileiros. Assim se contribui, também, para a manutenção e preservação do idioma como produto cultural fora do país, ou seja, Português Língua de Herança (POLH). Toda a experiência está descrita em oito módulos bem didáticos e com exemplos práticos que mostram como é possível envolver esses pequenos aprendizes e fazer com que eles abracem o idioma de maneira prazerosa, lúdica, eficiente e interativa. Seu nivelamento atinge o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR). Este livro conta com material suplementar para docentes, com dicas para deixar as atividades mais interativas e contendo sugestões de respostas para facilitar e enriquecer o trabalho dos professores”.
Título:	Estação Brasil: Português para Estrangeiros
Autoria:	Bizon, Ana Cecília Cossi;

	Patrocínio, Elizabeth Fontão do
Editora:	Átomo
Ano:	2017
Sinopse:	“Escrito por professoras-pesquisadoras com sólida trajetória em Português como Língua Adicional, Estação Brasil, publicado pela primeira vez em 2005, é um marco na produção de materiais didáticos nessa área, dado seu alinhamento com tendências contemporâneas no ensino de línguas e com a concepção de linguagem do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)”.
Título:	Novo Avenida Brasil 1. Livro Texto com Exercícios
Autoria:	Kipling, Joseph Rudyard
Editora:	EPU
Ano:	2018
Sinopse:	“O Novo Avenida Brasil destina-se a principiantes adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade, que queiram aprender o Português como é falado no Brasil. Pode ser usado com grupos ou em aulas individuais. O Novo Avenida Brasil compõe-se de três livros, que cobrem todo o conteúdo básico (estágios inicial e intermediário), levando ao final do nível intermediário o aluno totalmente principiante. Esses três livros, em sua primeira parte, apresentam e desenvolvem temas comunicativos por meio de diálogos, exercícios, textos para audição ou leitura, e atividades para ampliação de vocabulário. Em sua segunda parte - Exercícios - cada um dos livros apresenta atividades variadas e interessantes para a aplicação e fixação do conteúdo estudado na primeira parte. A fonética é também, cuidadosamente tratada nos três livros - um conjunto de CDs com gravações de todos os diálogos e textos de audição e exercícios orais, além do conteúdo da fonética - glossários bilíngues com o vocabulário do livro-texto e informações culturais, quando necessárias, para a compreensão e utilização de certas palavras - manual do professor, que além de apresentar de forma didática o Novo Avenida Brasil, oferece orientações para o trabalho com o livro”.

Fonte: Dados extraídos do acervo da UNICAMP

Para complementar esse levantamento de dados, elaboramos o **Quadro 14** com o intuito de fornecer uma visão de outras opções de LDs disponíveis pelo mercado editorial. Assim, esse levantamento tem como objetivo complementar a etapa de pré-seleção dos recursos pedagógicos. Vale ressaltar que o quadro, a seguir, também apresenta i) o título do livro didático, ii) a relação de autores, iii) editora responsável pela publicação; iv) formato e v) breve sinopse sobre o recurso pedagógico; como temos logo abaixo:

Quadro 14. Levantamento de outros recursos didáticos de PLE

Título:	Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros
Autoria:	Lima, Emma Eberlein O. F. (et al.)
Editora:	Editora Pedagógica e Universitária
Ano:	1991
Sinopse:	“ Avenida Brasil destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (Prefácio).
Título:	Terra Brasil: curso de língua e cultura
Autoria:	Dell’ Isola, Regina Lúcia Péret; Almeida, Maria Aparecida de
Editora:	Editora UFMG
Ano:	2008
Sinopse:	“ Terra Brasil: curso de língua e cultura destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa. Este livro-texto destina-se a alunos iniciantes e também àqueles que já tenham algum conhecimento do idioma”. Fonte: DELL’ ISOLA, R. L. P. Terra Brasil : curso de língua e cultura / Regina Lúcia Péret Dell’Isola, Maria José Aparecida de Almeida. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 320p.: il.
Título:	Nota 10 - Português do Brasil
Autoria:	Dias, Ana; Frot, Sílvia. Coord. Científica: Azpiroz, Valneide Luciane.
Editora:	LIDEL
Ano:	2015

Sinopse:	<p>“Nota 10 é um manual de português do Brasil como língua estrangeira para o nível elementar que visa auxiliar e facilitar o processo de aprendizagem de estudantes que iniciam seu estudo da língua portuguesa”.</p> <p>Fonte: https://www.lidel.pt/pt/catalogo/portugues-do-brasil-lingua-estrangeira/materiais/nota-10/. Acesso em: 16 de março de 2023.</p>
Título:	<p>Inovação</p> <p>- Livro do estudante (Dois níveis: Básico e Intermediário).</p> <p>- Livro do professor.</p>
Autoria:	Melo, María Angela de; Roncalatto, Eliane.
Editora:	Richmond Santillana
Ano:	2020
Sinopse:	<p>“O Inovação é voltado para alunos que estão aprendendo o português como língua estrangeira. O nível básico fornece bases sólidas para aqueles que iniciam sua jornada com atividades perfeitamente graduadas e sequenciadas que os levam ao próximo nível. O novíssimo curso intermediário potencializa suas habilidades e consolida conhecimentos, capacitando o aluno a atingir o nível B2 e fornecendo todas as ferramentas necessárias para fazer um exame internacional”⁶⁴.</p> <p>Fonte(a): https://richmond.com.uy/elt-catalog/supplementary/inovacao/. Acesso em: 16 de março de 2023.</p> <p>Fonte(b): https://santillanauy publica.la/library/publication/inovacao-basico. Acesso em: 16 de março de 2023.</p>
Título:	<p>SAMBA!</p> <p>Curso de língua portuguesa para estrangeiros</p>
Autoria:	Ferraz, Andrea, Pinheiro, Isabel M.
Editora:	Grupo Autêntica
Ano:	2020
Sinopse:	<p>“SAMBA! Desenvolve, de forma dinâmica, uma abordagem que considera a língua como um meio de realizar tarefas em contextos reais. Tal abordagem também reconhece a língua e a aproximação intercultural como elementos indissociáveis e interdependentes para desenvolver o saber fazer, o saber falar e o saber ser no contexto brasileiro”.</p> <p>“Os conteúdos do curso foram idealizados como pontos de partida para uma viagem linguística e cultural de descoberta do Brasil. Para quem ainda não conhece o país, esta não é apenas uma ferramenta para aprender a língua: é um guia. Para quem já chegou, trata-se de uma oportunidade de aprofundar e amadurecer a experiência”.</p> <p>Fonte: https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/samba/1812. Acesso em: 16 de março de 2023.</p>
Título:	Plural: Português pluricêntrico
Autoria:	Fernandes, Eugênia; Oliveira Silva, Leonardo; Almeida, Camila; Mello, Tatiana.
Editora:	Boavista Press
Ano:	2021
Sinopse:	<p>“Com debates urgentes para as sociedades globais e focando nas comunidades de língua portuguesa, incluindo grupos diaspóricos nos EUA, Plural se apresenta como uma possibilidade de apoiar os professores na construção de um curso com práticas capacitadoras e inclusivas. Nas cinco seções que compõem cada uma de suas unidades, inputs autênticos são apresentados aos alunos desde a primeira unidade do livro, direcionada ao público iniciante e baseada nas habilidades inatas de construção de significado dos alunos. A seção "Acervo" usa esses inputs para apresentar o tema central da unidade, permitindo a exploração do campo semântico do tema, fornecendo elementos que ajudam os alunos a compreender e refletir sobre os tópicos já propostos na língua-alvo. A seção "Metalíngua" tem como objetivo solidificar a compreensão da estrutura da língua, apresentando questões gramaticais de vários gêneros textuais selecionados sob uma lógica temática progressiva. A seção "Sonoridade" concentra-se nos aspectos fonéticos e fonológicos da língua a partir de uma perspectiva pluricêntrica, não refletindo apenas uma comunidade específica da língua portuguesa. Essa exploração dos sons do português a partir de uma perspectiva mais ampla é estimulada pela apresentação de vários materiais com representações de diferentes línguas em português. A seção "Vozes Lusófonas" propõe o uso de conteúdo literário aos alunos, expandindo seu repertório cultural em português sem o medo de que a compreensão da poética literária seja incompatível com níveis básicos de aprendizado de línguas estrangeiras. Finalmente, a seção "Projeto" propõe o uso da linguagem para práticas sociais que impactam as comunidades que podem ser afetadas por essas ações, trazendo sempre a justiça social para o centro da sala de aula e sua extensão. Assim, há uma reflexão crítica sobre a inserção que os indivíduos devem ter em uma comunidade</p>

⁶⁴ [Texto original: “*Inovação is aimed at students who are learning Portuguese as a foreign language. The basic level provides strong foundations for those beginning their journey with perfectly graded and sequenced activities that take them to the next level. The brand-new intermediate course boosts their skills and consolidates knowledge, enabling students to achieve a B2 level and providing all the necessary tools to sit for an international exam*”].

	quando podem acessá-la por meio do domínio da língua falada, ajudando a construir relacionamentos mais respeitosos e impactantes ⁶⁵ ”. Disponível em: https://pressbooks.pub/plural/ . Acesso em: 16 de março de 2023.
Título:	A Cara do Brasil: Português para estrangeiros
Autoria:	Araújo, Naiara Sales; Vicentini, Monica Panigassi; Marcelino, Ana Flávia Boeing.
Editora:	EDUFMA - Editora da Universidade Federal do Maranhão
Ano:	2023
Sinopse:	<p>“O livro didático “A Cara do Brasil” foi elaborado para suprir uma lacuna no contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira voltado para estudantes de nível intermediário-avançado, uma vez que são escassos os materiais para esse segmento, especialmente no contexto universitário estadunidense.</p> <p>Por meio de uma incursão histórica e cultural, as atividades propostas neste material têm como principal objetivo proporcionar ao professor e à professora de português uma gama de oportunidades para promover, entre os estudantes, a conversação sobre temas relacionados à cultura, à história, à política e à arte no Brasil. O material apresenta variados textos - escritos, orais e multimodais - com o objetivo de incrementar o conhecimento dos estudantes sobre o Brasil e assim propiciar ambientes de discussão em que eles e elas possam usar a língua portuguesa em sala de aula. Tópicos gramaticais mais complexos e léxico pertinente aos diferentes textos e temas são abordados ao longo das unidades”</p> <p>Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/a-cara-do-brasil-portugues-para-estrangeiros/. Acesso em 28 de abril de 2023.</p>

Fonte: elaboração nossa

Após o levantamento de informações e o mapeamento de LDs de PLE publicados recentemente e os quais não são apresentados no banco de dados da instituição de ensino, elaboramos alguns critérios para a seleção dos LDs. Assim, consideramos:

1. O espaçamento entre as datas de publicação dos LDs;
2. O público-alvo:
 - I) Estudantes com interesse em aprender a língua portuguesa, variante brasileira.
 - II) Falantes de qualquer língua materna.
3. Apresente referência ao nível de ensino do LD; como, por exemplo, nível básico, intermediário ou avançado);

⁶⁵[Texto original: “With urgent debates for global societies and focusing on Portuguese-speaking communities, including diasporic groups in the U.S., Plural presents itself as a possibility to support teachers in building a course with empowering and inclusive practices. In the five sections that make up each of its units, Authentic inputs are presented to students from the first unit of the book, which is aimed at the beginning audience and relies on the students’ inherent meaning-making skills. The “Acervo” section uses these inputs to present the central theme of the unit while allowing the exploration of the semantic field of the theme, providing elements that help students understand and reflect on the topics already proposed in the target-language. The “Metalingua” section aims to solidify the understanding of the language structure, presenting grammatical issues from various textual genres selected under a progressive thematic logic. The “Sonoridade” section focuses on phonetic and phonological aspects of the language from a pluricentric perspective, not reflecting only one specific Portuguese language community. This exploration of the Portuguese sounds from a broader perspective is stimulated by presenting various materials with representations of different languages in Portuguese. The section “Vozes Lusófonas” proposes using literary content to students, expanding their cultural repertoire in Portuguese without the fear that the understanding of literary poetics is incompatible with basic levels of foreign language learning. Finally, the “Projeto” section proposes using language for social practices that impact the communities that may be affected by these actions, always bringing social justice to the heart of the classroom and its extension. Thus, there is a critical reflection on the insertion that individuals must have in a community when they can access it through mastery of the spoken language, helping to build more respectful and impactful relationships”].

4. A identificação prévia de lições/unidades/ seções/atividades com propostas destinadas para o estudo de aspectos gramaticais da língua-alvo;
5. A disponibilidade do LD em livro-texto impresso ou digital;

O primeiro LD selecionado para análise é o “Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros” (LIMA *et al.*, 1991), publicado pela Editora Pedagógica e Universitária (E.P.U.), na década de 1990. “Avenida Brasil” destina-se a estudantes estrangeiros, adolescentes e adultos, que queiram aprender a língua portuguesa, variante brasileira. Vale ressaltar que a apresentação do livro-texto não menciona o nível de proficiência esperado dos aprendizes. Entretanto, na apresentação do livro-texto podemos identificar que o seu objetivo é auxiliar os estudantes a compreender, falar e refletir sobre a língua portuguesa e alguns aspectos da cultura brasileira, enquanto o livro de exercícios visa possibilitar propostas pedagógicas de escrita na língua-alvo.

Segundo as autoras (LIMA *et al.*, 1991), o método utilizado no LD é essencialmente “comunicativo”, mas, em determinados momentos do processo de aprendizagem, a compreensão de algumas estruturas da língua é organizada e explicitada nas lições; dado que leva as autoras a expandir a natureza do método informado anteriormente, considerando, então, a opção pelo método “comunicativo-estrutural”.

Após o levantamento das informações anteriores, utilizamos o **Quadro 15** para ilustrar os principais dados sobre o LD; como podemos visualizar no apontamento do i) título, ii) os autores do LD, iii) a data de publicação, iv) a editora, v) o formato, vi) número de páginas e vii) o público-alvo.

Quadro 15. Resumo das informações sobre o LD “Avenida Brasil”

Título:	“Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros”
Autores do LD:	Emma Eberlein O. F. Lima Lutz Rohrmann Tokiko Ishihara Cristián González Bergweiler Samira Abirad Iunes
Data de publicação:	1991
Editora:	Editora Pedagógica e Universitária (E.P.U.)
Formato:	Livro-texto impresso
Número de páginas:	175
Público-alvo:	Estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender a variante brasileira do português.

Fonte: Dados extraídos do LD “Avenida Brasil” (1991).

O segundo material selecionado é o LD “Terra Brasil: curso de língua e cultura” (DELL’ISOLA, ALMEIDA; 2008), da editora UFMG, publicado em 2008. A escolha desse

livro-texto se deve pela diferença entre a data de publicação desse recurso pedagógico em relação ao primeiro LD. “Terra Brasil” destina-se a falantes de qualquer língua estrangeira e que queiram iniciar ou aperfeiçoar seus conhecimentos da variante brasileira da Língua Portuguesa. Assim, o LD tem como público-alvo estudantes principiantes, sem conhecimentos do Português e aprendizes que têm conhecimento básico e queiram aprimorar seus conhecimentos sobre a língua-alvo.

De acordo com as autoras (DELL’ISOLA, ALMEIDA; 2008), este é um recurso pedagógico concebido com o objetivo de ser um suporte para a aquisição das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Em geral, as atividades e tarefas pedagógicas propostas no LD estão relacionadas com um dos temas abordados na unidade didática. Além disso, o livro-texto apresenta diálogos, tarefas, textos para leitura, atividades de escrita e produção textual, compreensão auditiva, compreensão de fonética, estudo de aspectos culturais, sugestão de músicas e sistematização gramatical.

Apresentamos, a seguir, o **Quadro 16** que destaca os principais dados elencados sobre o LD; para visualizarmos o i) título, ii) os autores do LD, iii) a data de publicação, iv) a editora, v) o formato, vi) número de páginas e vii) o público-alvo.

Quadro 16. Resumo das informações sobre o LD “Terra Brasil”

Título:	“Terra Brasil: curso de língua e cultura”
Autores do LD:	Regina Lúcia Péret Dell’Isola Maria José Aparecida de Almeida
Data de publicação:	2008
Editora:	Editora UFMG
Formato:	Livro-texto impresso
Número de páginas:	316
Público-alvo:	Falantes de qualquer idioma que almejam aprender a variante brasileira do Português.

Fonte: Dados extraídos do LD “Terra Brasil” (2008)

O terceiro recurso pedagógico escolhido para análise é o livro-texto “A Cara do Brasil: Português para estrangeiros” (ARAÚJO, VICENTINI, MARCELINO, 2023), disponibilizado em versão digital pela Editora da Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA), no ano de 2023. Seleccionamos esse LD por ser um material didático disponibilizado em versão digital, com acesso aberto e devido ao recente ano de publicação. “A Cara do Brasil” tem como público-alvo estudantes de nível intermediário-avançado, pois, segundo as autoras (ARAÚJO, VICENTINI, MARCELINO, 2023), o contexto de ensino de PLE apresenta poucos recursos pedagógicos para esse nível. Assim, a elaboração desse LD visa suprir essa lacuna e, especialmente, atender uma demanda de instituições universitárias estadunidense; contexto

educacional de atuação docente das autoras. Em geral, o recurso pedagógico está organizado em unidades temáticas e apresenta textos escritos, orais e multimodais; com o intuito de proporcionar um ambiente de discussão e conversação sobre temas relacionados à cultura, à história, à política e à arte no Brasil. Além disso, o LD aborda os tópicos gramaticais ao longo das unidades didáticas.

Após o levantamento das informações anteriores, destacamos, a partir do **Quadro 17**, os principais dados elencados sobre o livro-texto “A Cara do Brasil”. Para isso, apontamos, principalmente, para o i) título, ii) os autores do LD, iii) a data de publicação, iv) a editora, v) o formato, vi) número de páginas e vii) o público-alvo.

Quadro 17. Resumo das informações sobre o LD “A Cara do Brasil”

Título:	“A Cara do Brasil: Português para estrangeiros
Autores do LD:	Naiara Sales Araújo Monica Panigassi Vicentini Ana Flávia Boeing Marcelino
Data de publicação:	2023
Editora:	Editora da Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA)
Formato:	Livro-texto digital
Número de páginas:	102
Público-alvo:	O livro didático “A Cara do Brasil” foi elaborado para suprir uma lacuna no contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira voltado para estudantes de nível intermediário-avançado, uma vez que são escassos os materiais para esse segmento, especialmente no contexto universitário estadunidense.

Fonte: Dados extraídos do LD “A Cara do Brasil” (2023)

2.3 Informações sobre os autores

O destaque de informações sobre os autores dos LDs é um dos procedimentos para o desenvolvimento de uma pesquisa documental, uma vez que o levantamento sobre a formação, a trajetória e a(s) perspectiva(s) de ensino dos autores podem afetar o conteúdo e o objetivo do documento. De acordo com Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p. 9), “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”.

Assim, a pesquisa de informações sobre os autores pode fornecer pistas importantes sobre as circunstâncias em que o documento foi produzido, bem como sobre as possíveis motivações, pois “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade do texto” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI; 2009, p. 9). Apesar da impossibilidade de identificar, de maneira explícita, alguns dados, a etapa de avaliação desses dados pode ser compreendida como essencial para garantir que o documento seja analisado em um contexto apropriado e que seus resultados, então, sejam confiáveis.

Portanto, consideramos importante obter dados sobre as autoras dos LDs; os quais podem se referir à formação acadêmica, atuação profissional e, em alguns casos, os interesses e motivação para propor um material didático para a área de PLE. No próximo subitem, então, iremos apresentar alguns dados sobre as autoras de cada um dos LDs.

2.3.1 As autoras dos livros didáticos

Os autores do LD “Avenida Brasil” (1991) são Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes. Do LD “Terra Brasil” (2008) são Maria José Aparecida de Almeida e Regina Lúcia Péret Dell’Isola. E do LD “A Cara do Brasil” (2023) são Naiara Sales Araújo, Monica Panigassi Vicentini e Ana Flávia Boeing Marcelino.

Com base na leitura do item de apresentação de cada um dos LDs, transcrevemos as informações relevantes para a presente investigação. Para isso elaboramos um quadro para melhor visualizarmos os dados; o qual utilizamos para selecionar i) o nome de seus elaboradores e ii) alguns dados sobre a formação acadêmica e atuação profissional, como podemos observar no **Quadro 18**, a seguir:

Quadro 18. Informações sobre as autoras do LD “Avenida Brasil”

Nome da autora:	Informações selecionadas:
Emma Eberlein O. F. Lima	I) Professora de Português para estrangeiros em São Paulo. II) Co-autora de “Falando Lendo Escrevendo Português – Um curso para estrangeiros (EPU)”; Português Via Brasil – Curso avançado para estrangeiros (EPU).
Lutz Rohrmann	I) Professor de Inglês e Alemão para estrangeiros e coordenador de projetos de livros didáticos. II) Co-autor de “Ler faz a cabeça – Coletânea de textos de leitura em Português para estrangeiros (EPU)”.
Tokiko Ishihara	I) Professora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. II) Foi professora de Português no Centro de Linguística Aplicada de Besançon.
Cristián González Bergweiler	I) Professor de Português e Alemão para estrangeiros.
Samira Abirad Iunes	I) Professora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. II) Co-autora de “Falando Lendo Escrevendo Português – Um curso para estrangeiros (EPU)”.

Fonte: Elaboração a partir da coleta de informações presentes em “Avenida Brasil” (1991)

A seguir passamos para os dados que correspondem as informações das autoras do segundo LD; como observamos no **Quadro 19**, a seguir:

Quadro 19. Informações sobre as autoras do LD “Terra Brasil”

Nome da autora:	Informações selecionadas:
Maria José Aparecida de Almeida	I) É MA em Linguística Aplicada pela Université d’Ottawa e Ph.D em Linguística (Sociolinguística – Língua Portuguesa do Brasil) pela Université de Montreal. II) Professora da Université de Montreal e da Université du Quebec à Montreal.
Regina Lúcia Péret Dell’Isola	I) É doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. II) Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais, participou da elaboração do exame CELPE-Bras e foi consultora do Itamaraty no Projeto de Estudo do Ensino de PLE em centros de estudos brasileiros localizados na América do Sul.

Fonte: Elaboração a partir da coleta de informações presentes em “Terra Brasil” (2008)

Para finalizar essa etapa, apresentamos os conteúdos selecionados sobre as autoras do terceiro recurso pedagógico; conforme podemos observar no **Quadro 20**, a seguir:

Quadro 20. Informações sobre as autoras do LD “A Cara do Brasil”

Nome da autora:	Informações selecionadas:
Naiara Sales Araújo	I) Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres e mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí. II) É professora da Universidade Federal do Maranhão e atualmente é leitora da Universidade de Pittsburg (PA, USA).
Monica Panigassi Vicentini	I) Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). II) É leitora na Stony Brook University (NY, EUA), atuou como avaliadora da Parte Oral e também da Parte Escrita do exame CELPE-Bras, e como professora de Português na educação básica e para estrangeiros.
Ana Flávia Boeing Marcelino	I) Mestra em inglês – Estudos Linguístico e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina. II) É leitora na Universidade de Chicago (IL, EUA), atuou como avaliadora da Parte Oral e aplicadora da Parte Escrita do exame CELPE-Bras, e como professora de português na rede de ensino básico técnico e tecnológico.

Fonte: Elaboração a partir da coleta de informações presentes em “A Cara do Brasil” (2023)

Portanto, reforçamos que com a leitura dos dados presentes nos **Quadros 18, 19 e 20**, podemos verificar, por meio das informações obtidas nos próprios LDs, uma breve apresentação das autoras.

A seguir, apresentamos a descrição dos recursos pedagógicos.

2.4 Descrição dos documentos

A descrição de um documento pode ser compreendida como um dos procedimentos para o desenvolvimento de uma pesquisa documental, pois os pesquisadores podem registrar outros dados sobre o documento; como, por exemplo, o número de páginas, o formato (impresso ou

digital), componentes (livros de exercícios, mídias, glossário, e entre outros recursos de uma série didática), a fonte, a editora e entre outras informações.

Desse modo, neste item, iremos explorar a organização dos três LDs, pois almejamos obter dados que possam complementar o levantamento realizado na primeira fase. Para uma melhor organização dos dados, disponibilizamos as informações em três subitens. A seguir, passaremos para o subitem de apresentação do primeiro LD.

2.4.1 LD 1: “Avenida Brasil”

“Avenida Brasil” (1991) é composto por livro-texto, livro de exercícios, uma fita de áudio com a gravação dos diálogos e com a leitura dos textos presentes no livro-texto, uma fita de áudio com os textos presentes nas propostas de atividades de audição do livro de exercícios e de fonética, glossários e manual do professor. Contudo, destacamos que o foco deste estudo é somente o livro-texto.

O recurso pedagógico é organizado em 12 lições, sendo que podemos observar uma proposta de revisão antes da “Lição 7” e após a “Lição 12”. As “Lições” são elaboradas a partir de temas relacionados ao tópico principal, tópicos de comunicação e gramática. As informações detalhadas são disponibilizadas no “Sumário” do LD. E no final do livro-texto, temos propostas de exercícios de “Fonética”, um “Apêndice gramatical”, uma lista de “Vocabulário alfabético” e referência das “Fontes” dos textos presentes no recurso pedagógico.

Para melhor visualizarmos a organização das lições, elaboramos um quadro para transcrever o i) tópico principal de cada lição do LD e ii) as estruturas gramaticais selecionadas para as propostas de exercícios; como podemos observar no **Quadro 21**, a seguir.

Quadro 21. Os temas das lições e seus aspectos gramaticais

Lição/ Tema principal:	Apresentação dos aspectos gramaticais:
Lição 1/ Conhecer pessoas	Verbos: -ar, ser; substantivos: masculino-feminino; pronomes pessoais e possessivos (seu/sua); preposições: em+artigo.
Lição 2/ Encontros	Verbos: ir, poder, ter; futuro imediato; pronomes demonstrativos.
Lição 3/ Comer e beber	Verbos: -er, gostar de, estar, ser+estar; preposições: de+artigo.
Lição 4/ Hotel e cidade	Verbos: -ir, fazer, preferir, ficar, está funcionando, imperativo; pronomes possessivos: dele, dela; comparação: mais.
Lição 5/ Moradia	Verbos: pretérito perfeito -ar, -er, -ir; comparação: mais, menos, tão, irregulares; preposições locais.
Lição 6/ Dia-a-dia	Verbos: pretérito perfeito (irregulares): ser, ir, estar, ter, fazer, querer, poder; pronomes pessoais: o, a, -lo, -la; locuções adverbiais.
Lição 7/ Corpo	Verbos: ver, ter que; adjetivos: superlativo absoluto; plurais.
Lição 8/ Trabalho	Verbos: pretérito imperfeito formas: -ar, -er, -ir, ser, ter; uso: rotinas, descrição de duas ações no passado, contraste pretérito perfeito e imperfeito.
Lição 9/ Roupas	Verbos: pôr, vir, ir + vir, vestir (-se); futuro do pretérito; futuro do presente.

Lição 10/ Vida em família	Verbos; trazer, levar + trazer, saber, dizer; mais-que-perfeito composto e simples.
Lição 11/ Turismo e Ecologia	Verbos: presente do subjuntivo; pronomes indefinidos; dupla negação.
Lição 12/ De norte a Sula	Verbos: voz passiva; advérbios em -mente; pronomes indefinidos.

Fonte: Dados extraídos do LD “Avenida Brasil” (1991)

Após uma leitura geral do LD, podemos observar que as lições são organizadas alfabeticamente e apresentam alguns símbolos; os quais apresentamos no **Quadro 22**, a seguir:

Quadro 22. Símbolos – Lições (LD1)

Símbolo:	Definição:
“Diálogo/texto na fita”	Um símbolo utilizado para indicar que há um diálogo ou texto gravado em áudio, que, nesse caso, é disponibilizado em formato de fita cassete.
“Escreva no livro”	Sugere que os estudantes façam anotações, completem exercícios ou respondam perguntas diretamente no próprio livro-texto.
“Escreva no caderno”	Propõe que estudantes poderiam fazer anotações, responder as perguntas ou realizar exercícios em um caderno separado, ao invés de escrever diretamente no livro-texto.
“Exercício de leitura”	Indica que há um ou mais exercícios específicos de leitura.
“Exercício de audição”	Destinado para as propostas de atividade de compreensão auditiva.
“Trabalho com o dicionário”	Destaca atividades ou exercícios que incentivam a utilização de dicionário para a pesquisa de significados, traduções ou informações adicionais sobre palavras desconhecidas ou que são encontradas em um específico texto.

Fonte: Dados extraídos do LD “Avenida Brasil” (1991)

Assim, eles visam contextualizar as atividades pedagógicas do recurso didático.

Em seguida, iremos descrever o segundo LD selecionado para análise nesta investigação.

2.4.2 LD 2: “Terra Brasil”

“Terra Brasil” é composto pelo livro-texto e uma mídia de áudio (CD-R). O livro-texto está organizado em uma “apresentação”, “lição introdutória”, 12 “unidades” e três “anexos”⁶⁶; além de apresentar o “sumário” e uma seção para destacar os “créditos de textos e imagens” no final do LD.

As unidades em “Terra Brasil” são temáticas e as atividades são propostas de acordo com seções; as quais apresentamos no **Quadro 23**, a seguir:

⁶⁶ O primeiro apresenta tópicos para a sistematização gramatical; o segundo, compreende alguns aspectos da pronúncia e da fonética da variante brasileira do português; o terceiro reúne os textos completos das atividades de audição.

Quadro 23. Seções – “LD2”

Seções:	Objetivos:
“Diálogo”	Nesta seção temos diálogos, representados por falantes nativos em situações verossímil, que contextualizam os temas das unidades e servem de apoio para as próximas propostas de atividades.
“Na ponta da língua”	Uma seção que apresenta atividades com propostas que focalizam formas e usos da Língua.
“Guarda bem”	Apresenta termos, vocabulário e expressões úteis.
“Bate-papo”	São propostas atividades de compreensão auditiva e expressão oral.
“Sistematizar é preciso...”	Uma seção que organiza atividades de sistematização gramatical e propostas pedagógicas de natureza estrutural.
“Leio, logo entendo”	Apresenta textos para leitura e possibilidade de desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita.
“Ouça bem!”	Propostas de atividades para o desenvolvimento de compreensão auditiva.
“Sons da terra”	Sugestões de músicas que possam contribuir para a consolidação da compreensão auditiva e da expressão oral da língua-alvo.
“Desafio: tarefa comunicativa”	Oferece oportunidades de o aprendiz executar tarefas comunicativas; propostas elaboradas de acordo com os princípios que regem o e Certificado de Proficiência de Português do Brasil).
“Almanaque Brasil”	Apresenta pequenos textos para que possam ser observados alguns costumes populares e características do povo e da cultura brasileira.

Fonte: Dados extraídos do LD “Terra Brasil” (2008)

Ademais, elaboramos um quadro com o i) tema principal das 12 unidades do livro-texto e ii) os aspectos gramaticais que são apresentados no sumário do LD2; como podemos observar no **Quadro 24**, a seguir.

Quadro 24. Os temas das unidades e seus aspectos gramaticais

Unidade/ Tema principal:	Apresentação dos aspectos gramaticais:
Unidade 1/ Primeiro encontro	Pronomes pessoais e formas de tratamento. Verbo “ser” no presente. Artigos definidos.
Unidade 2/ Num barzinho	Artigos indefinidos. Formação do feminino. Formação do plural. Verbo “estar” no presente do indicativo. Verbo “ter” no presente do indicativo.
Unidade 3/ Lar, doce lar	Formas dos possessivos. Mais usos do verbo “ser”. Verbos terminados em “-ar” no presente do indicativo. Verbo “poder” no presente do indicativo.
Unidade 4/ Na praia	Verbos terminados em “-er” e “-ir” no presente do indicativo. Verbo “haver”. Pronomes demonstrativos. Verbo “preferir” no presente do indicativo. Verbo “dar” no presente do indicativo.
Unidade 5/ No restaurante	Verbo “ir” no presente do indicativo Verbo “vir” no presente do indicativo. Preposições. Futuro próximo. Verbos em “-er” no presente do indicativo. Verbo “conhecer” no presente do indicativo.
Unidade 6/ Escolhendo o que vestir	Verbos no presente do indicativo. Verbos na forma progressiva.
Unidade 7/ Mente sã em corpo são	Uso do pretérito perfeito. Verbos terminados em “-ar” no pretérito perfeito.

	O plural das palavras terminadas em “-ão”. O plural das palavras terminadas em “-l”. O plural das palavras terminadas em “-r”, “-s” e “-z”. Plural de palavras com “ô” que passam a “ó”. Plural das palavras terminadas em “-m”. Pretérito perfeito.
Unidade 8/ O superatleta	Verbos em “-er” e “-ir” no pretérito perfeito. Formação do feminino – Parte 1. Formação do feminino – Parte 2. Formação do feminino – Parte 3.
Unidade 9/ Mudança de vida	O pretérito imperfeito. Construções adverbiais.
Unidade 10/ Entrevista	Pretérito imperfeito. Adjetivos e pronomes indefinidos.
Unidade 11/ Saudade	O pretérito imperfeito em contraste com o pretérito perfeito. O alfabeto
Unidade 12/ Terra Brasil	O pretérito mais-que-perfeito. Formação do particípio. Verbos irregulares.

Fonte: Dados extraídos do LD “Terra Brasil” (2008)

Em seguida, iremos descrever o terceiro LD selecionado para análise nesta pesquisa.

2.4.3 LD 3: “A Cara do Brasil”

“A Cara do Brasil” traz uma “Unidade de Revisão” e 04 “Unidades”, bem como as “Transcrições dos áudios” e as “Fontes” dos recursos presentes no LD.

Cada unidade apresenta um tema principal e estão divididas em seções; as quais elencamos no **Quadro 25**, a seguir:

Quadro 25. Seções – “LD3”

Seções:	Objetivos:
“Antes de Começar”	Destinada a introdução do tema de cada unidade e apresenta propostas de atividade de aquecimento.
“De Olho na Gramática”	Seção para estudo mais detalhado de aspectos gramaticais.
“Vocabulário”	Apresenta o léxico relacionado aos temas das unidades pedagógicas.
“Trabalhando em pares”	Uma seção voltada para uso das estruturas gramaticais.
“Discutindo em pares”	Voltada para propostas de discussões e debates sobre alguns dos temas das unidades do LD.
“Arte, Cultura e História”	Aborda informações sobre alguns dos aspectos culturais.
“Dissertando”	Uma seção que propõe a produção textual pelos aprendizes.
“Pega essa Dica”	Se preocupa em oferecer sugestões de entretenimento e outras informações sobre aspectos da língua e cultura do Brasil.

Fonte: Dados extraídos do LD “A Cara do Brasil” (2023)

Assim, destacamos, com base no sumário do livro-texto, os itens gramaticais que são explicitados na “Unidade de Revisão” e nas demais quatro unidades. Para isso, elaboramos o **Quadro 26**, com o i) número e tema principal da unidade pedagógico e a relação dos ii) itens gramaticais de cada uma delas; como podemos visualizar a seguir:

Quadro 26. Os temas das unidades e seus itens gramaticais

Unidade/ Tema principal:	Itens gramaticais:
Unidade de Revisão/ As Férias da Minha Vida	Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito.
Unidade 1/ O Brasil Turístico	Tempos do subjuntivo.
Unidade 2/ O Brasil Histórico	Concordância verbal.
Unidade 3/ O Brasil Político	Acentuação. Uso dos porquês. Pretérito. Imperfeito do Subjuntivo. Preposições.
Unidade 4/ O Brasil Artístico	Voz ativa e voz passiva.

Fonte: Dados extraídos do LD “A Cara do Brasil” (2023)

Nesse capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa e descrevemos os documentos relacionados para a análise das atividades gramaticais no contexto ensino de PLE. Apresentamos características significativas sobre os procedimentos metodológicos e estabelecemos uma visão panorâmica das etapas estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

No próximo capítulo, analisamos as atividades para o ensino de aspectos gramaticais presentes nas unidades selecionadas dos LDs de PLE, a partir de pressupostos teóricos de Batstone (1994) sobre as perspectivas para o ensino de gramática como produto, processo e habilidade. Assim, estamos transitando para a fase de análise e discussão das atividades pedagógica para o ensino de gramática em L2/LE, especificamente em PLE.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise de atividades pedagógicas propostas para o ensino de aspectos gramaticais presentes em três unidades didáticas dos LDs “Avenida Brasil” (1990), “Terra Brasil” (2008) e nas quatro sequências pedagógicas do LD “A Cara do Brasil” (2023). Para isso, realizamos uma leitura atenta dos enunciados das propostas pedagógicas, pois essa ação visa auxiliar na identificação de dados para nossa investigação. Esclarecemos que reproduzimos parcialmente as unidades pedagógicas dos LDs para guiar a compreensão de nossos leitores.

Ademais, a análise está organizada com base nos estágios atrelados às perspectivas para o ensino de gramática como produto, processo e habilidade propostas por Batstone (1994). Assim, nos próximos itens e subitens deste capítulo, apresentamos as perspectivas para o ensino de gramática e as propostas pedagógicas categorizadas a partir dos pressupostos identificados nas unidades pedagógicas dos LDs.

Com o intuito de guiar a leitura deste capítulo, ressaltamos que para cada um dos itens (os quais estão categorizados de acordo com as perspectivas para o ensino de gramática) retomamos, inicialmente, os conceitos-chave das perspectivas de Batstone (1994), a fim de melhor situar a análise de dados para os leitores deste trabalho.

No capítulo de fundamentação teórica apresentamos as perspectivas de Batstone (1994) de forma mais detalhada e mantivemos seus exemplos em língua inglesa, como na publicação original. Porém, na retomada de sua teoria que fazemos neste presente capítulo, trazemos, a partir dos LDs analisados nesta tese, exemplos em PLE.

Em seguida, um subitem (o qual enfatiza um dos estágios relacionados às perspectivas para o ensino de gramática) é designado para ilustrar, descrever e analisar algumas das propostas pedagógicas presentes nas unidades selecionadas dos LDs focalizados nesta investigação. Os subitens evidenciam somente os estágios identificados com a análise das atividades pedagógicas que oferecem momentos para o estudo de aspectos gramaticais em L2/LE. Assim, seguindo esse princípio, iremos evidenciar os momentos de “*noticing para o aprendiz*”, “*noticing pelo aprendiz*”, “*structuring para o aprendiz*”, “*structuring pelo aprendiz*” e “*noticing como habilidade*”.

Como o intuito de oferecer a identificação do LD correspondente de cada atividade pedagógica analisada, apresentamos informações (item, unidade pedagógica e LD) no título das figuras presentes neste capítulo.

E para finalizarmos este capítulo, apresentamos uma discussão sobre os dados obtidos nesta etapa da pesquisa. Ademais, com o objetivo de sugerir exemplos para a prática de alguns pressupostos atrelados as perspectivas para o ensino de gramática propostas por Batstone (1994), apresentamos, posteriormente as reflexões sobre as análises de determinadas atividades para o ensino de gramática presentes nos LDs, algumas possibilidades de reestruturação e propostas de atividades pedagógicas para o ensino de gramática em PLE.

3.1 O ensino de gramática como produto

A perspectiva de ensino de gramática como produto proposta por Batstone (1994) enfatiza a aprendizagem da gramática como um conjunto de regras e estruturas linguísticas de uma L2/LE. Ademais, o foco está na precisão do uso linguística, ênfase na percepção de formas gramaticais e na prática controlada que visa internalizar regras sobre determinado aspecto gramatical. O ensino de gramática como produto tende a destacar a norma padrão em determinada língua-alvo, muitas vezes deixando de lado as variações linguísticas e o uso contextualizado.

O ensino de gramática como produto pode ofertar oportunidades de “*noticing para o aprendiz*”, “*noticing pelo aprendiz*”, “*structuring para o aprendiz*” e “*structuring pelo aprendiz*”. Além disso, essa perspectiva pode contemplar momentos de “*re-noticing*” e “*re-structuring*”. Desse modo, nos próximos subitens iremos detalhar cada estágio e as propostas pedagógicas que apresentam pressupostos de cada um dos mesmos.

Assim, passamos para o primeiro estágio atrelado a perspectiva de ensino de gramática como produto.

3.1.1 “*Noticing para o aprendiz*”

No estágio de “*noticing para o aprendiz*”, o foco recai sobre a conscientização do aprendiz em relação às estruturas gramaticais. Assim, o objetivo é que os aprendizes percebam e identifiquem as regras gramaticais durante a interação com a língua-alvo, seja por meio de propostas de compreensão escrita e oral ou da produção escrita e oral. O processo de “*noticing para o aprendiz*” envolve a observação e reflexão controlada de formas linguísticas em contexto, geralmente, isolados. Assim, esse estágio chama a atenção dos aprendizes para padrões e regularidades na língua-alvo, visando prepará-los para aplicá-las em propostas pedagógicas controladas.

Com a junção das unidades pedagógicas dos três LDs selecionadas para a nossa pesquisa, apresentamos as propostas pedagógicas que apresentam oportunidades para o estágio de “*noticing para o aprendiz*”.

A atividade pedagógica B1 “Verbo irregular *ser*” apresenta um quadro para o destaque da conjugação do verbo “*ser*”, no presente. Além disso, outros dois quadros simples apresentam uma breve explicação sobre o sentido das formas “*tu*” e “*vós*” na língua-alvo; como ilustra a **Figura 25**, a seguir:

Figura 25. Quadro – B1 (Unidade 1 – LD1)

B1 Verbo irregular <i>ser</i>	
Eu	sou
* Você	é
O senhor/A senhora Ele/Ela	
Nós	somos
* Vocês	são
Os senhores/As senhoras Eles/Elas	

* <i>tu</i>	é usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil.
* <i>vós</i>	não é usado em português moderno

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 10

Assim, a etapa inicial focaliza a percepção de “formas” e “sentidos” de aspectos gramaticais específicos em LE/L2, pois podemos identificar uma preocupação em apresentar a conjugação do verbo “*ser*” e informações adicionais sobre o sentido dos pronomes de tratamento “*tu*” e “*vós*”. Assim, com base na sistematização do quadro apresentado na **Figura 25**, percebemos uma ênfase no estágio de “*noticing para o aprendiz*”⁶⁷; pressupostos que estão atrelados à perspectiva de gramática como produto.

A atividade B2 “verbos regulares terminados em -ar” (**Figura 26**). Essa atividade tem como foco a conjugação de verbos regulares terminados em “-ar” no presente do indicativo. Observamos um quadro destacando a forma isolada do verbo “trabalhar” para cada um dos pronomes pessoais – singular e no plural e uma lista com exemplos de outros verbos com terminação “-ar”; como podemos visualizar na **Figura 26**, a seguir:

⁶⁷ Os termos “para” e “pelo” estão em negrito para destacar a maneira de viabilizar os estágios de “*noticing*” ou “*structuring*” da perspectiva de ensino de gramática como produto.

Figura 26. Quadro – B2 (Unidade 1 – LD1)

B2 Verbos regulares em – ar		trabalhar	Outros verbos em – ar:
Eu	—	trabalho	chamar-se
Você	—	trabalha	completar
O senhor/A senhora	—	trabalha	estudar
Ele/Ela	—	trabalha	falar
Nós	—	trabalhamos	morar
Vocês	—	trabalhamos	perguntar
Os senhores/As senhoras	—	trabalham	começar
Eles/Elas	—	trabalham	

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 10

Com base nessa descrição da proposta pedagógica, podemos observar o estágio de “*noticing para o aprendiz*”, pressuposto do ensino como produto. Podemos perceber que o foco está no destaque de regras gramaticais explícitas e isoladas de um contexto de comunicação.

A atividade B3: “Onde? – no, na, nos, nas, em” apresenta, inicialmente, um quadro para que sejam destacadas algumas preposições e nomes de países, cidades e lugares. Para isso, esses recortes são organizados em três colunas; como demonstra a **Figura 27**:

Figura 27. Quadro – B3 (Unidade 1 – LD1)

Onde? – no, na, nos, nas, em			B3
no Brasil	país	em Lima	cidade
no Japão		em Caracas	
no Senegal		em Atenas	
no Peru		em Liverpool	
na França		em Manaus	
na Alemanha			
na Argentina			
nos Estados Unidos		no Rio de Janeiro	
			lugar
			no restaurante
			no jornal
			no hotel
			no hospital
			na biblioteca
			na escola
			na farmácia

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 11

Assim, temos em destaque o isolamento das preposições “no, na, nos, nas, em” e um “substantivo” fora de contexto de comunicação. Desse modo, identificamos um momento de “*noticing para o aprendiz*”

Em seguida, a atividade pedagógica solicita que os aprendizes respondam quatro questões. Com o intuito de auxiliar o cumprimento dessa etapa da atividade “B3”, observamos algumas ilustrações; como indica a **Figura 28**, apresentada a seguir:

Figura 28. Atividade – B3 (Unidade 1 – LD1)

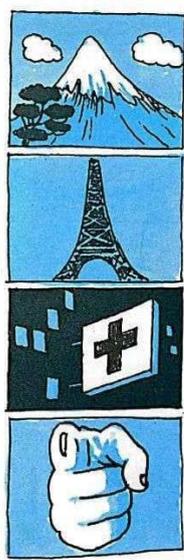
Observe as ilustrações e escolha o país, a cidade ou o lugar correspondente.

Onde o sr. Honda mora?

Onde elas moram?

Onde a dra. Amélia trabalha?

Onde você mora e trabalha?



11

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 11

Com isso, a produção na língua-alvo é controlada pelas questões presentes na proposta pedagógica. Além disso, os aprendizes não estão envolvidos efetivamente na tomada de decisão sobre os aspectos gramaticais estruturados; ou, até mesmo, manipulados por eles, para a realização da atividade, mais uma vez, identificamos uma atividade de “*noticing para o aprendiz*”. A única exceção está na última pergunta dessa atividade (“Onde você mora e trabalha?”).

A atividade B1 “Pretérito perfeito – Verbos irregulares ser e ir” oferece uma oportunidade para que os estudantes estudem as formas dos verbos “ser” e “ir”, no pretérito perfeito. Para isso, a proposta pedagógica está organizada em uma etapa inicial e, em seguida, apresenta os itens “1. ser” e “2. ir”.

Assim, primeiramente, podemos observar uma tabela simples com a conjugação dos verbos e uma nota simples informando as irregularidades entre eles; como ilustra a **Figura 29**, a seguir:

Figura 29. Quadro – B1 (Unidade 6 – LD1)

B1 Pretérito perfeito – Verbos irregulares *ser* e *ir*

	ser + ir	
Eu	—	fui
Você	>	foi
Ele/Ela	>	foi
Nós	—	fomos
Vocês	>	foram
Eles/Elas	>	foram

No pretérito perfeito, *ser* e *ir* tem a mesma forma.

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 52

Assim, temos um momento de “*noticing para o aprendiz*”.

A atividade B2 “Pretérito perfeito: Verbos irregulares *ter*, *estar*, *fazer*” (Figura 30); como destacado pelo próprio título, almeja proporcionar uma oportunidade para o estudo dos verbos “*ter*, *estar* e *fazer*”, no pretérito perfeito. Para isso, temos um quadro que aborda a conjugação dos verbos “*ter*, *estar* e *fazer*”, no modo do pretérito perfeito; como podemos visualizar na Figura 30:

Figura 30. Quadro – B2 (Unidade 6 – LD1)

B2 Pretérito perfeito – Verbos irregulares *ter*, *estar*, *fazer*

	ter	estar	fazer
Eu	— tive	— estive	— fiz
Você	> teve	> esteve	> fez
Ele/Ela	> teve	> esteve	> fez
Nós	— tivemos	— estivemos	— fizemos
Vocês	> tiveram	> estiveram	> fizeram
Eles/Elas	> tiveram	> estiveram	> fizeram

52

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 52-53

Uma vez mais, percebemos que essa etapa inicial oferece uma oportunidade de estágio de “*noticing para o aprendiz*”, pois, nesse momento, temos apenas o apontamento de formas isoladas da língua-alvo.

A atividade “B3” oferta uma oportunidade para o estudo do “pretérito perfeito dos verbos irregulares *querer* e *poder*”. Para isso, um quadro é apresentado com o intuito de proporcionar a percepção de formas isoladas; conforme podemos observar na Figura 31, a seguir:

Figura 31. Quadro – B3 (Unidade 6 – LD1)

Pretérito perfeito dos verbos irregulares <i>querer e poder</i> B3		
	querer	poder
Eu	— quis	— pude
Você	> quis	> pôde
Ele/Ela		
Nós	— quisemos	— pudemos
Vocês	> quiseram	> puderam
Eles/Elas		

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 53-54

Logo, também identificamos uma oportunidade de “*noticing para o aprendiz*”

Em “B4, observamos o estudo sobre o verbo irregular “dar”, no presente e no pretérito perfeito. Para isso, a proposta pedagógica está organizada em três etapas; como podemos observar na **Figura 32**, a seguir:

Figura 32. Atividades – B4 (Unidade 6 – LD1)

B4 Verbo irregular *dar*: Presente e pretérito perfeito

1. *dar*: presente

Dar é conjugado como *estar* no presente. Complete a conjugação você mesmo.

Eu _____

Você _____

Ele/ Ela _____

Nós _____

Vocês _____

Eles/ Elas _____

3. Trabalhe com seu/sua colega.

Exemplo: você/ livro/ Paulo

- o Você já deu o livro ao Paulo?
- Já dei, sim.

2. *dar*: pretérito perfeito

—	dei
>	deu
—	demos
>	deram

a) ele/ dinheiro/ Marina

b) vocês/ carta/ professor

c) professor/ nota/ vocês

d) eu/ livro/ você?

e) ela/ aula/ você?

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 54

A atividade “1. *dar*: presente” destaca um conteúdo já estudado na “Lição 1” (a conjugação do verbo “estar”, no presente do indicativo), para, assim, destacar a similaridade da conjugação do verbo “dar”. Em seguida, os estudantes necessitam completar os espaços em branco com a conjugação do verbo “estar”, no presente.

Em “2. *dar*: pretérito perfeito”, segunda etapa da atividade “B4”, podemos observar um quadro para que os aprendizes possam perceber a conjugação do verbo “dar”, no pretérito perfeito. Ressaltamos que o uso de um quadro para apenas apresentar uma conjugação verbal para os estudantes, sem a presença de um encaminhamento para essa percepção pelos mesmos,

apresenta o estágio de “*noticing para o aprendiz*”; pois a intenção está em focalizar somente um determinado aspecto gramatical em LE/L2.

Em “B6” (**Figura 33**) podemos observar uma proposta de estudo dos “pronomes pessoais: o, a, os, as, -lo, -la, -los, -las”. Para isso, a atividade está organizada em um quatro etapas.

Na etapa inicial, temos dois quadros destacando alguns dos pronomes pessoais em língua portuguesa. Além disso, algumas frases são apresentadas para exemplificar e isolar esse determinado aspecto gramatical para os aprendizes; como temos na ilustração a seguir:

Figura 33. Quadro – B6 (Unidade 6 – LD1)

Pronomes pessoais: o, a, os, as, -lo, -la, -los, -las		B6
Eu conheço Chico Anna Chico e Anna as ruas de Salvador	muito bem	▶ Eu o conheço muito bem. ▶ a ▶ os ▶ as
Eu conheço você muito bem, Ana. Eu conheço vocês muito bem, Ana e Chico.		▶ Eu a conheço muito bem. ▶ Eu os conheço muito bem.

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 55

Desse modo, o padrão adotado no LD “Avenida Brasil” é repetido, com a oferta de um quadro resumindo regras gramaticais com exemplos; pressuposto atrelado ao estágio de “*noticing para o aprendiz*”.

Na atividade 2 “Outros advérbios” (**Figura 34**), segunda etapa da proposta pedagógica “B1”, podemos observar outra oportunidade para a percepção de formas isoladas específicas; as quais não estão inseridas em um contexto de comunicação.

Além disso, temos o destaque de dois exemplos de estruturas que apresentam elementos disponibilizados no esquema de aspectos linguísticos; conforme observamos a seguir:

Figura 34. Quadro – B1: “Atividade 2” (Unidade 12 – LD1)

2. Outros advérbios													
Ela fala	<table border="0"> <tr> <td>bem</td> <td>↔</td> <td>mal</td> </tr> <tr> <td>depressa</td> <td>↔</td> <td>devagar</td> </tr> <tr> <td>alto</td> <td>↔</td> <td>baixo</td> </tr> <tr> <td>muito</td> <td>↔</td> <td>pouco</td> </tr> </table>	bem	↔	mal	depressa	↔	devagar	alto	↔	baixo	muito	↔	pouco
bem	↔	mal											
depressa	↔	devagar											
alto	↔	baixo											
muito	↔	pouco											
	! Ela fala holandês bem mal. Ele fala muito pouco.												

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 124

A principal intenção é focalizar advérbios irregulares em português, variante brasileira. Idealmente, os aprendizes deveriam passar pelo processo que Batstone (1994) denomina por “*re-noticing*”; nesse caso, a percepção de que nem todo advérbio termina em “mente”.

Porém, as informações e exemplos contidos no quadro podem não ser suficientes. O papel do professor será crucial para que o processo aconteça ou não. Na observação da apresentação do LD como registro, identificamos uma oferta bastante limitada de insumo. Assim, como a atividade é proposta no LD, temos um momento de “*noticing para o aprendiz*”.

As sessões “Guarde bem” e “Sistematizar é preciso” (presentes no LD2) podem indicar a necessidade de consulta de itens voltados para a sistematização gramatical apresentadas ao final do LD. Nesse anexo, as autoras organizaram o que chamam de “Consultório gramatical” (LD2). Disponibilizamos, a seguir, um exemplo do referido anexo, **Figura 35**:

Figura 35. “Consultório gramatical – Gênero/ substantivo” (Anexo – LD2)

Gênero / substantivo	
<p>Em Português, todos os substantivos são gramaticalmente masculinos ou femininos. Em geral, não se pode determinar o masculino ou o feminino apenas pelo significado e terminação das palavras. Para facilitar, eis aqui algumas dicas que ajudarão a identificar o gênero de muitos substantivos em Português.</p>	
<p>São geralmente masculinas</p> <p>As palavras que expressam nomes de homens ou de funções exercidas por eles e nomes de animais do sexo masculino.</p> <p>Exemplos: Nome de homem: Roberto, Carlos, Erasmo Funções exercidas: pai, mestre, professor Animais do sexo masculino: cachorro, sapo, lobo, pato</p>	
<p>Em geral, são masculinas as palavras terminadas em:</p> <p>a) -o átono Exemplos: o caderno, o livro, o pato, o lobo</p> <p>b) -u, -l, -r, -z Exemplos: o canguru, o peru, o tatu, o anel, o pastel, o pastor, o senhor, o cartaz, o rapaz</p> <p>c) -ume Exemplos: o perfume, o legume, o vaga-lume</p>	
<p>Note bem:</p> <p>Muitas palavras terminadas em -a tônico ou -a acentuado são masculinas.</p> <p>Exemplos: o chá, o xará, o sofá, o vatapá, o Canadá, o Paraná, o Panamá</p>	
<p>São geralmente femininas</p> <p>As palavras que expressam nomes de mulheres ou de funções exercidas por elas e nomes de animais do sexo feminino.</p> <p>Exemplos: Nomes de mulheres: Ana, Marta Funções exercidas: mãe, enfermeira Animais do sexo feminino: cadela, gata, loba, pata</p>	
<p>Em geral, são femininas as palavras terminadas em:</p> <p>a) -a átono Exemplos: a aluna, a casa, a lata</p>	

Excetua-se algumas poucas palavras que entraram no Português através do grego, em geral, com terminações em **-ma, -pa, -ta**.

Exemplos: o clima, o problema, o sistema, o mapa, o cometa, o planeta

b) **-dade**

Exemplos: a bondade, a sociedade, a cidade, a universidade

c) **-agem**

Exemplos: a bobagem, a paisagem, a tatuagem, a folhagem, a passagem, a viagem, a garagem

Palavras terminadas em -ão

As palavras terminadas em **-ão** podem ser masculinas ou femininas. Os substantivos concretos, com exceção de **mão**, são masculinos, e os substantivos abstratos são femininos.

Exemplos: o avião, o algodão, o balcão | a educação, a revolução, a separação

Palavras terminadas em -ista

As palavras terminadas em **-ista** podem ser masculinas ou femininas. Nesses casos, a marca de gênero é indicada pelo artigo que precede a palavra.

Exemplos: o / a artista o / a dentista o / a jornalista
 o / a pianista o / a turista

Palavras terminadas em -e

As palavras terminadas em **-e** também podem ser masculinas ou femininas. Nesses casos, a marca de gênero é indicada, arbitrariamente, pelo artigo que a antecede.

Masculinas	Femininas
o bote, o exame, o nome, o norte, o pote, o trote	a alface, a base, a chave, a sé, a dose, a fase, a frase

Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 289-290

Como podemos observar na **Figura 35**, o conteúdo disponibilizado em "consultório gramatical" destaca informações explícitas sobre determinados aspectos gramaticais em L2/LE. Além disso, podemos observar que, nesse caso, a percepção de conceitos é feita para os aprendizes, pois eles somente acessam uma descrição de regras de um aspecto gramatical específico. Portanto, podemos identificar pressupostos do estágio de "*noticing para o aprendiz*" conforme destaca a perspectiva de ensino como produto.

Observamos, também, que o fato de deixar as sistematizações como anexo, pode revelar uma avaliação de que gramática é um adendo de referência e não um recurso indispensável para a comunicação. Contudo, reconhecemos que há situações em que esse tipo de resumo de sistematização ao final de LDs é requisitado pelas editoras, não revelando, necessariamente, uma avaliação de que seja "um adendo" para os próprios autores de LDs.

Na categoria "Guarde bem" (LD2), os aspectos gramaticais em foco são "origem" e "preposição *de*"; conforme ilustra a **Figura 36**:

Figura 36. Quadro – “Origem” (Unidade 1 – LD2)



Guarde bem

Origem

SER de _____

Eu sou de Belo Horizonte. | Eu sou da Tailândia. | Eu sou do Equador.
 Nós somos de Paris. | Ela é da Espanha. | Ele é do Canadá.

1. Alguns países
 o Brasil | a Argentina | Portugal | Barbados | o Japão | a Itália | Cuba
 Porto Rico | o Uruguai | a Índia | El Salvador | Israel | o Chile | a Bélgica
 Angola | Trinidad e Tobago | o Equador | a Bolívia | Moçambique | o México
 a Inglaterra | Camarões | o Peru | a Colômbia | os Estados Unidos

2. Continentes
 a América | a Europa | a Oceania | a África | a Ásia

3. Alguns estados brasileiros
 Minas Gerais | o Rio de Janeiro | São Paulo | o Rio Grande do Sul
 Sergipe | a Bahia | Santa Catarina | o Amazonas

4. Algumas cidades
 Montevideu | o Rio de Janeiro | Brasília | o Porto | Assunção
 (o) Recife | São Paulo | Belo Horizonte

Preposição de

A preposição **de** pode indicar, por exemplo, origem, matéria:

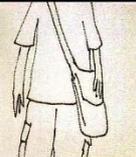
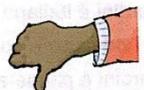
Exemplos: Você é **de** Nova Iorque.
 O lápis é **de** madeira.

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 21

Nesse quadro são disponibilizadas informações para que os aprendizes possam vir a perceber formas isoladas e fora de contexto. Contemplando, assim, a possibilidade do estágio de “*noticing para o aprendiz*”. Assim, observamos informações pouco transparente na categoria “Guarde bem” (**Figura 36**), pois há vários casos de contexto, mas com escassos exemplos de uso. Ademais, a maioria dos mesmos são apresentados em listas e com poucas sentenças. Portanto, temos o indicativo da oferta de percepção, mas ainda conduzido de uma maneira muito frágil, ou, até mesmo, “nebulosa”.

Em outro quadro da categoria denominada “Guarde bem”, são focadas o que as autoras chamaram de “expressões úteis”, subdivididas em listas separadas; conforme se pode observar na **Figura 37**, a seguir:

Figura 37. Quadro – “Expressões úteis” (Unidade 1 – LD2)

<p>Guarde bem</p>		
<p>Expressões úteis</p>		
<p>Pedidos</p> <p>Fecha a porta! Abram os livros à página 7, por favor. Fechem os livros. Ouçam / Leiam / Escrevam / Repitam! Prestem atenção! Façam em casa o exercício número...</p>		
<p>Polidez</p> <p>Por favor. Com licença. Certo ou errado?</p>		
<p>Modos de expressar dúvida</p> <p>Eu tenho uma pergunta. Eu tenho uma dúvida. Que página, por favor? Como se escreve? Não compreendi! Não ouvi. Não entendi. Não escutei. O quê? Hã? Hein? Posso falar?</p>		
<p>Perguntas e pedidos</p> <p>O que é...? Como se diz... em Português? O que quer dizer... em Português? / O que significa... em Português? Mais devagar, por favor. O Senhor /A Senhora pode repetir, por favor?</p>		
<p>Agradecimento</p> <p>Obrigado / Obrigada.</p>		<p>Resposta ao agradecimento</p> <p>De nada.</p>
<p>Para se desculpar</p> <p>Me desculpe. / Desculpe. (formas mais usuais) / Desculpe-me. (uso formal) / Foi mal. (informal)</p>		
<p>Gestos</p>		
<p></p>		<p>Está certo / bom.</p>
<p></p>		<p>Está errado / ruim.</p>

Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 22-23

Desse modo, observamos que as listas apresentam alguns aspectos linguísticos fora de um contexto de comunicação; possibilitando, assim, o estágio de “*noticing para o aprendiz*”. Ademais, algumas expressões (**Figura 37**); como, por exemplo, “Fecha a porta!”, “Ouçam/ Leiam/ Escrevam/ Repitam!” e “Prestem atenção”, têm potencialidade para que se possa refletir sobre questões pragmáticas, visto que elas podem causar desconforto entre interlocutores se não forem modalizadas no contexto real de comunicação.

Em dois quadros da categoria “Sistematizar é preciso...” (LD2), um deles (**Figura 38**) focando pronomes pessoais, formas de tratamento e o verbo “ser”, e, o outro, focando artigos definidos (**Figura 39**); conforme segue:

Figura 38. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 1 – LD2)



Sistematizar é preciso...

Pronomes pessoais e formas de tratamento

Singular

1ª pessoa: eu

2ª pessoa: você (informal)
a Senhora (formal)
o Senhor (formal)
tu (é usado em Portugal e em algumas poucas regiões do Brasil)

3ª pessoa: ela
ele

Plural

1ª pessoa: nós
a gente (informal)

2ª pessoa: vocês (informal)
as Senhoras (formal)
os Senhores (formal)
vós (no Português moderno do Brasil, usado somente na escrita formal)

3ª pessoa: elas
eles

Verbo **ser** no presente

Eu	sou
Tu	és
Você	
A Senhora / O Senhor	é
Ela / Ele	
A gente	
Nós	somos
Vós	sois
Vocês	
As Senhoras / Os Senhores	são
Elas / Eles	

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 15

Figura 39. Quadro – “Artigos definidos” (Unidade 1 – LD2)

	Masculino	Feminino
Singular	o	a
Plural	os	as

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 20

Nesses dois quadros, observamos novamente listas de aspectos linguísticos destacados fora de contexto, gramática como produto e “*noticing para o aprendiz*” com oferta descontextualizada.

No item do tópico Guarde bem: “os vários significados do verbo **ficar**”, temos uma lista com o intuito de enumerar alguns dos possíveis sentidos do verbo “ficar” e exemplos de frases; como ilustra a **Figura 40**, a seguir:

Figura 40. Quadro – “Guarde bem” (Unidade 6 – LD2)

142 Terra Brasil

Guarde bem

Os vários significados do verbo **ficar**

- Tornar-se**
Exemplo: Os filhos ficam independentes muito rapidamente.
- Ser adiado**
Exemplo: A empregada preguiçosa diz sempre à patroa:
– A cozinha e os banheiros ficam para amanhã.
- Cair bem**
Exemplo: Ela fica bonita de amarelo gema-ovo.
- Guardar algo, não devolver**
Exemplo: Esta máquina está com defeito: sempre fica com minhas fichas.
- Ser = estar situado**
Exemplo: Minas Gerais fica no Brasil.
- Permanecer**
Exemplo: Ela sempre fica em casa.

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 142

Como podemos observar, essa proposta pedagógica visa proporcionar uma oportunidade para que os aprendizes possam perceber alguns sentidos do “ser” na língua-alvo; estabelecendo um momento de “*noticing para o aprendiz*”. Portanto, percebemos que o principal objetivo, desse momento, é informar algumas particularidades desse aspecto gramatical para os aprendizes.

Ademais, observamos que alguns dos exemplos (**Figura 40**) podem causar estranhamento/desconforto devido às escolhas lexicais utilizadas na estruturação dos mesmos; como, por exemplo, no exemplo do item “2” (“A empregada preguiçosa diz sempre à patroa:” / “- A cozinha e os banheiros ficam para amanhã.”) e uma expressão (destaca em *negrito* a seguir) com potencial desuso na língua-alvo; como temos no exemplo do item “3” (“Ela fica bonita de amarelo **gema-ovo**”).

Assim, apresentamos (**Figura 41**) o que encontramos no anexo “Forma contínua com verbos andar e viver”, como podemos observar a seguir:

Figura 41. “Anexo 2” (LD2)

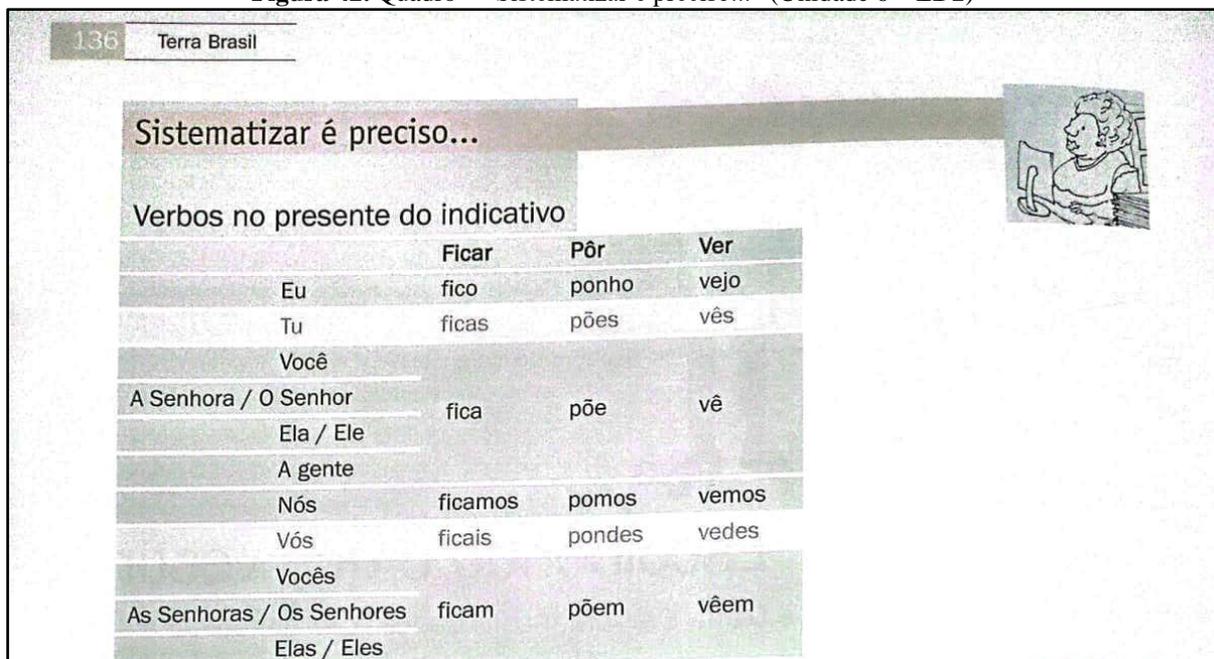
Forma contínua com verbos andar e viver		
Além de existir a forma contínua com o verbo estar (a mais usada), há também a forma com os verbos andar e / ou viver .		
Eu	ando / vivo	
Tu	andas / vives	
Você		
A Senhora / O Senhor	anda / vive	estudando
Ela / Ele		
A gente		
Nós	andamos / vivemos	lendo
Vós	andais	
Vocês		
As Senhoras / Os Senhores	andam / vivem	saindo
Elas / Eles		
1. Andar + verbo no gerúndio = ultimamente, nos últimos tempos		
Exemplos: Eu ando estudando muito.		
Ela anda se preocupando à toa.		
2. Viver + verbo no gerúndio = sempre, constantemente, frequentemente		
Exemplos: Eu vivo fazendo dívidas.		
Nós vivemos brigando.		

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 296

Como acontece praticamente em todos os quadros de sistematização gramatical, podemos identificar pressupostos atrelados ao estágio de “*noticing para o aprendiz*” da perspectiva de ensino de gramática como produto, pois o objetivo principal é fornecer informações sobre a “forma” e o “sentido” de estruturas linguísticas em foco de maneira controlada. Em relação ao “sentido”, contudo, temos para cada um dos verbos presentes nesse quadro, apenas duas frases como exemplo e elas estão isoladas, sem contextualização, o que limita as possibilidades de percepção pelo aprendiz.

No quadro “Verbos no presente do indicativo” presente na categoria “Sistematizar é preciso...”, observamos a sistematização dos verbos “ficar”, “pôr” e “ver”, no modo do presente do indicativo; conforme observamos na **Figura 42**, a seguir:

Figura 42. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 6 – LD2)



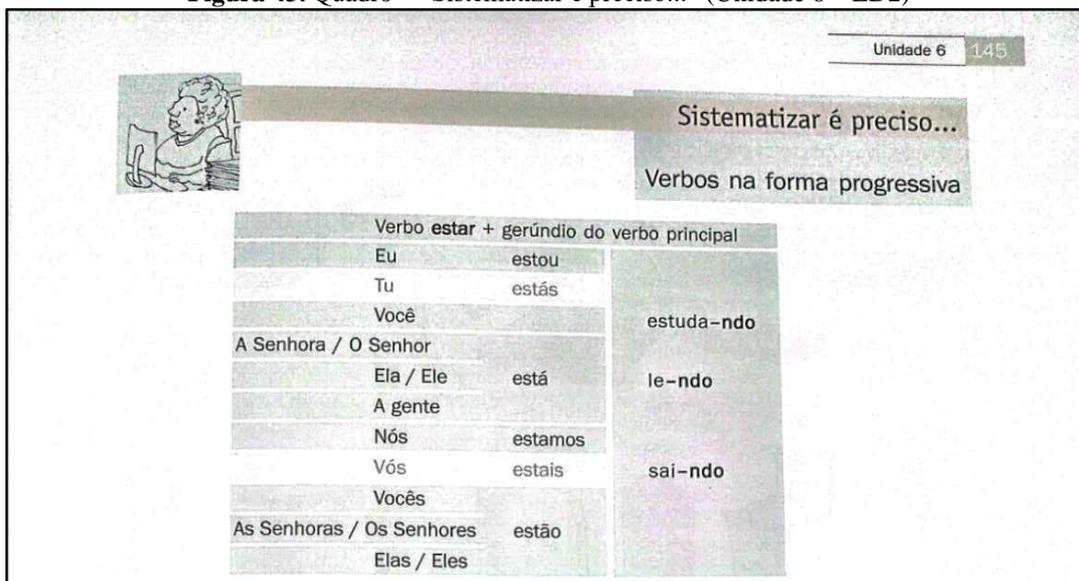
	Ficar	Pôr	Ver
Eu	fico	ponho	vejo
Tu	ficas	pões	vês
Você			
A Senhora / O Senhor	fica	põe	vê
Ela / Ele			
A gente			
Nós	ficamos	pomos	vemos
Vós	ficais	pondes	vedes
Vocês			
As Senhoras / Os Senhores	ficam	põem	vêm
Elas / Eles			

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 136

A exemplo dos quadros presentes na categoria “Sistematizar é preciso...” (LD2), temos aqui mera ilustração por meio de uma lista, nesse caso da conjugação verbal, sem qualquer contextualização, com possibilidade incipiente de “*noticing para o aprendiz*”.

No quadro “Verbos na forma progressiva”, presente na categoria “Sistematizar é preciso...”, observamos uma oportunidade de percepção de verbos na forma progressiva; conforme observamos na **Figura 43**, a seguir:

Figura 43. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 6 – LD2)



Verbo estar + gerúndio do verbo principal		
Eu	estou	estuda-ndo
Tu	estás	
Você		le-ndo
A Senhora / O Senhor		
Ela / Ele	está	sai-ndo
A gente		
Nós	estamos	
Vós	estais	
Vocês		
As Senhoras / Os Senhores	estão	
Elas / Eles		

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 145

Trata-se, novamente, de um quadro com listas de conjugação verbal sem exemplos ou outras contextualização. Desse modo, temos uma oportunidade de “*noticing para o aprendiz*”.

Na **Figura 44**, podemos observar o destaque de algumas informações sobre o “pretérito mais-que-perfeito” em língua portuguesa para o aprendiz; como ilustramos a seguir:

Figura 44. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 12 – LD2)

268 Terra Brasil

Sistematizar é preciso



O pretérito mais-que-perfeito

O pretérito mais-que-perfeito indica um fato passado antes de outro acontecido no passado, ou seja, ele descreve uma ação que ocorre antes de outra ação ocorrida também no passado. É formado com o imperfeito do verbo **ter**, mais o particípio passado de outro verbo.

				Cantar	Beber	Partir
Eu	tinha	+		cantado	bebido	partido
Tu	tinhas	+		cantado	bebido	partido
Você						
A Senhora / O Senhor	tinha	+		cantado	bebido	partido
Ela / Ele						
A gente						
Nós	tínhamos	+		cantado	bebido	partido
Vós	tínheis	+		cantado	bebido	partido
Vocês						
As Senhoras / Os Senhores	tinham	+		cantado	bebido	partido
Elas / Eles						

Formação do particípio

Verbos regulares

Infinitivo	falar	beber	partir
Particípio	falado	bebido	partido

Elimina-se a terminação do infinitivo (-r) e acrescenta-se **-do**.

Verbos irregulares

Infinitivo	Particípio
abrir	aberto
cobrir	coberto
dizer	dito
escrever	escrito
fazer	feito
ganhar	ganho
gastar	gasto
pagar	pago
pôr	posto
ver	visto
vir	vindo

Note bem:
O verbo **ter** pode ser substituído por **haver**, no pretérito imperfeito (havia, havíamos, haviam + particípio passado). Oralmente, tal construção é rara, sendo considerada mais formal.

Exemplos:
Felizmente ele havia conseguido o emprego.
Os convidados de honra já haviam partido quando eu cheguei.

Nesse caso, temos uma explicação sobre um modo verbal e sobre como ele é estruturado em língua portuguesa. Para isso, a proposta pedagógica considera os verbos “cantar”, “beber” e “partir”, no modo “pretérito mais-que-perfeito”. Assim, o objetivo dessa etapa é a percepção para o “sentido” e a “forma” de determinado aspecto gramatical para os aprendizes. Isso indica uma intenção de oportunizar a etapa de “*noticing para o aprendiz*”, ainda que, novamente, sem contextualização.

Ademais, há no quadro uma separação entre “verbos regulares” e “verbos irregulares”, porém, apenas na forma de listas; como podemos observar na **Figura 44**.

O destaque de informações sobre o "pretérito mais-que-perfeito" sugere uma apresentação de conteúdo gramatical (gramática como produto) que focaliza determinado aspecto gramatical e suas particularidades para os aprendizes. Os quadros têm como objetivo, fornecer informações de maneira controlada. Além disso, os elementos fornecidos junto com eles, as notas focalizando a atenção sobre características pontuais sobre a “forma”, abarcam informações adicionais sobre determinado aspecto gramatical específico para os aprendizes. Assim, temos a previsão de “*noticing para o aprendiz*”, pois não há oportunidade para a análise e reflexão sobre relação de “forma” e “sentido”.

A caixa de texto “*Lembrando que...*” (LD3), observamos a percepção do “presente do subjuntivo”, conforme podemos observar na **Figura 45**, a seguir:

Figura 45. Caixa de texto – “*Lembrando que...*” (Unidade 1 – LD3)

<i>Lembrando que...</i>			
O presente do subjuntivo é usado para indicar desejo, hipótese, dúvida ou suposição. As expressões a seguir são geralmente empregadas junto desse tempo verbal.			
Quero que...	Tomara que...	Basta que...	É pena que...
Desejo que...	Sem que...	Embora...	E conveniente que...
A não ser que...	Duvido que...	Para que...	É importante que...
Contanto que...	A fim de que...	Caso... se...	É provável que...
Desde que...	Tenho medo que...	Talvez...	É necessário que...

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 29

Assim, observamos uma oportunidade de “*noticing para o aprendiz*”.

A atividade “3C” (da categoria “De olho na gramática!”) oferece a oportunidade de percepção de um outro aspecto gramatical específico da língua-alvo, como mostra a **Figura 46**, a seguir:

Figura 46. Atividade “3C” (Unidade 1 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

3C. Leia os quadros abaixo que explicam a conjugação dos tempos do Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e do Futuro do Subjuntivo. Retorne ao texto da atividade 3A e identifique os verbos utilizados abaixo, indicando se eles se tratam de verbos regulares ou irregulares. Explique, com suas palavras, por que são considerados assim.

	Pretérito Imperfeito do Subjuntivo	Futuro do Subjuntivo
Eu	Se eu praticasse mergulho...	Quando eu praticar mergulho...
Tu	Se tu planejaesses tuas viagens...	Quando tu planejares tuas viagens...
Ele/ela/você A gente	Se ela visitasse Bonito... Se a gente fosse a Bonito	Quando ela visitar Bonito... Quando a gente for a Bonito...
Nós	Se nós pesquisássemos as belezas...	Quando nós pesquisarmos as belezas...
Eles/Elas Vocês	Se eles entrassem em contato com a natureza...	Quando eles entrarem em contato com a natureza...

Lembrando que...

O Pretérito Imperfeito do Subjuntivo é utilizado para expressar dúvidas, situações hipotéticas, desejos, probabilidades e acontecimentos que dependem de outros. É expresso pelas desinências: -SSE, -SSES, -SSEMOS, -SSEM.

O Futuro do Subjuntivo é usado para indicar casualidade, incerteza, possibilidade. É expresso pelas desinências: -ar/-er/-er, -ares/eres/ires, -ar/-er/-ir, -amos/-ermos/-irmos, -arem/-erem/-irem

O Futuro do Subjuntivo é frequentemente acompanhado por expressões como:

à medida que	logo que	como	conforme
assim que	quando	depois que	enquanto

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 33

Nessa atividade, os aprendizes são chamados a compreender, primeiramente, um aspecto gramatical específico. Para isso, eles são convidados a observar a explicação, proposta na própria atividade pedagógica (“Lembrando que...”), sobre a conjugação dos tempos Pretérito Imperfeito do Subjuntivo e do Futuro do Subjuntivo.

Analisando essa etapa da atividade "3C" (**Figura 46**), verificamos tratar-se de uma oportunidade para a realização do estágio de “*noticing para o aprendiz*”⁶⁸.

A atividade “2A” – da categoria “De olho na gramática!” (**Figura 48** – “Parte 1”, p. 207; e **Figura 48** – “Parte 2”, p. 208-209), propõe que os aprendizes observem dois trechos retirados de uma canção trabalhada anteriormente na “Atividade 1I” (**Figura 47**) disponibilizada a seguir para contextualização:

⁶⁸ Nesse mesmo quadro há uma atividade de “*noticing pelo aprendiz*”, que será discutida no subitem “3.1.2”.

Figura 47. Atividade “1I” (Unidade 2 – LD3)

1I. Agora, ouça a música “Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negroiro”, do grupo O Rappa, enquanto acompanha sua letra abaixo. Depois, compare-a com o poema de Castro Alves para responder às perguntas que seguem.

Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negroiro

Composição: Marcelo Yuka

Assista ao vídeo da música no link: [📺 Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negroiro \(Ao Vivo\)](#)

Tudo começou quando a gente conversava	Todo camburão tem um pouco de navio negroiro
Naquela esquina ali	Todo camburão tem um pouco de navio negroiro
De frente àquela praça	É mole de ver
Veio os homens	Que para o negro
E nos pararam	Mesmo a AIDS possui hierarquia
Documento por favor	Na África a doença corre solta
Então a gente apresentou	E a imprensa mundial
Mas eles não paravam	Dispensa poucas linhas
Qual é negão? Qual é negão?	Comparado, comparado
O que que tá pegando?	Ao que faz com qualquer
Qual é negão? Qual é negão?	Figurinha do cinema
É mole de ver	Comparado, comparado
Que em qualquer dura	Ao que faz com qualquer
O tempo passa mais lento pro negão	Figurinha do cinema
Quem segurava com força a chibata	Ou das colunas sociais
Agora usa farda	Todo camburão tem um pouco de navio negroiro
Engatilha a macaca	Todo camburão tem um pouco de navio negroiro
Escolhe sempre o primeiro	
Negro pra passar na revista	
Pra passar na revista	

a) Pesquise na internet e escreva o significado das palavras ou expressões abaixo.

Camburão	
O que tá pegando?	
Chibata	
Engatilha a macaca	

- Qual o significado do título da canção?
- Quais são as temáticas abordadas nos dois textos?
- Quem está sendo criticado na música?
- Por que você acha que a cena retratada na música está sendo abordada numa canção tão atual?

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 43-44

Em seguida, apresentamos a **Figura 48** (“Parte 1”, p. 207):

Figura 48. Atividade 2A – “Parte 1” (Unidade 2 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

2A. Observe com atenção os seguintes trechos da canção "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro" e compare-os com os exemplos da página seguinte.

**Então a gente apresentou
Mas eles não paravam...**

“A gente” é usado para se referir à primeira pessoa do plural “nós”, mas é conjugado na terceira pessoa do singular. Portanto, “apresentou” é a forma adequada para conjugar o verbo “apresentar” quando conjugado com esse referente. No verso seguinte, temos o verbo “parar” conjugado na terceira pessoa do plural “eles”. O fato de o verbo concordar em pessoa e número com o sujeito é o que chamamos de **concordância verbal**.

Em português, a regra geral da concordância verbal é que o verbo concorda com o sujeito em pessoa e número. No entanto, na linguagem coloquial, nem sempre a concordância é respeitada.

Observe o seguinte verso da canção:

Veio os homens.

O sujeito dessa oração é “os homens” e ele está apresentado após o verbo, o que chamamos de **sujeito posposto**. Segundo a gramática normativa, o verbo deveria concordar com o sujeito, mesmo posposto, portanto, a oração deveria ser “**Vieram os homens**”. Porém, no dia a dia, as pessoas não costumam fazer essa concordância, especialmente se o verbo aparece primeiro.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 44

Assim, além de elencar uma “forma” gramatical para os aprendizes, é possível observarmos uma breve explicação sobre o “sentido”.

Nessa atividade pedagógica, continuamos identificando pressupostos de ensino da gramática como produto, pois a atenção dos aprendizes é direcionada para a percepção de aspectos gramaticais específicos e explicitamente destacados; particularmente sobre o funcionamento da concordância verbal. Para isso, algumas palavras são destacadas em negrito para chamar a atenção dos estudantes para “formas” isoladas, mas provenientes de uma letra de uma música brasileira. Assim, podemos dizer que se trata de uma oportunidade de “*noticing para o aprendiz*”, que ocorre de modo controlado, visto que os aprendizes devem observar os exemplos e ler as explicações que o LD traz acerca das regras de funcionamento da concordância verbal em língua portuguesa.

Porém, como há uma contextualização anterior, identificamos que embora o trecho focado na atividade “2A” em si é totalmente de “*noticing para o aprendiz*”, a sua combinação com a letra da música oferece ao aprendiz a possibilidade de observação de uso em contexto o

que pode proporcionar, também, “*noticing pelo* aprendiz”, mesmo não havendo atividade guiada para isso. Assim, novamente, o(a) professor(a) pode fazer esse papel.

Em seguida, essa atividade pedagógica do item “De olho na gramática!” traz alguns exemplos para a compreensão de determinadas regras para a construção de determinadas “formas” na língua-alvo; conforme ilustra a **Figura 48** (Parte 2, p. 208-209), a seguir:

Figura 48. Atividade 2A – “Parte 2” (Unidade 2 – LD3)

<p>Existem alguns casos que merecem atenção especial. Veja os exemplos abaixo:</p>
<p>1. Concordância com verbos impessoais O verbo ficará na 3^o pessoa do singular, uma vez que não existe um sujeito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Havia pessoas que protestavam contra a escravidão. (verbo haver com sentido de existir) • Faz mais de cem anos que a Lei Áurea foi assinada. (verbo fazer indicando tempo decorrido)
<p>2. Concordância com sujeito coletivo Quando o sujeito é coletivo, o verbo fica no singular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma multidão protestava contra a escravidão. <p>Se o coletivo estiver especificado, o verbo pode ficar no singular ou no plural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A multidão de pessoas pedia/pediam o fim da escravidão.
<p>3. Concordância com as expressões “a maioria de”, “a maior parte de”, “grande número de” O verbo pode ser usado no singular ou no plural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos negros permaneceu/permaneceram marginalizada (os).
<p>4. Concordância com as expressões “mais de”, “menos de”, “cerca de” O verbo concorda com o numeral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais de um poeta se envolveu nas discussões. • Mais de dois poetas se envolveram nas discussões. <p>Nos casos em que “mais de” indica reciprocidade, o verbo vai para o plural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais de uma pessoa se abraçaram comemorando a assinatura da Lei Áurea.

<p>5. Concordância com nomes próprios Com nomes próprios, a concordância deve ser feita considerando a presença ou não de artigos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os Estados Unidos proibiram o comércio de escravos em 1808. Estados Unidos proibiu o comércio de escravos em 1808.
<p>6. Concordância com pronome relativo "que" O verbo deve concordar com o antecedente do pronome "que".</p> <ul style="list-style-type: none"> Foi ela que assinou a Lei Áurea. Fomos nós que protestamos contra as injustiças.
<p>7. Concordância com pronome relativo "quem" O verbo pode ser conjugado na terceira pessoa do singular ou pode concordar com o antecedente do pronome "quem".</p> <ul style="list-style-type: none"> Fui eu quem protestei/protestou.
<p>8. Concordância com expressão "um dos que" O verbo sempre vai concordar com a 3ª pessoa do plural.</p> <ul style="list-style-type: none"> Castro Alves foi um dos que defenderam a libertação dos escravos.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 45

Conforme podemos observar na **Figura 48** (Parte 2, p. 208-209), as informações disponíveis na parte 2 da atividade “2A” são todas explícitas; proporcionando, assim, um momento de “*noticing para o aprendiz*”.

Com foco na acentuação de palavras em português, a atividade pedagógica “1G” (**Figura 50**) da categoria “De olho na gramática!” oferece oportunidade para que as regras criadas pelos próprios aprendizes em “1F” (**Figura 49**) sejam comparadas com as explicações apresentadas nessa próxima atividade pedagógica, como temos a seguir com a ilustração da atividade “1F” (**figura 49**) e, em seguida, a atividade “1G” (**Figura 50**):

Figura 49. Atividade “1F” (Unidade 3 – LD3)

1F. Você deve ter percebido que no texto da atividade **1B** há várias palavras acentuadas. Vejas as palavras agrupadas abaixo e, com suas palavras e em pares, tente criar uma regra que justifique a acentuação delas. Procure por outras palavras no texto que se encaixam em cada grupo e acrescente-as na tabela.

Política Pública Filósofo	Convívio Grécia Nível	Também Função Está

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 58

Figura 50. Atividade 1G – “De olho na gramática!” (Unidade 3 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

1G. Compare as regras que você criou na atividade 1F com as explicações a seguir.

Para entender a acentuação das palavras, é preciso observar sua *tonicidade*.

Tonicidade diz respeito à sílaba que apresenta maior proeminência em uma palavra. Essa sílaba é chamada de tônica ou acentuada. Ela recebe o acento principal ou primário na palavra.

[Fonte](#)

Quanto à tonicidade, as palavras são classificadas como:

a) Oxítonas: são aquelas cuja sílaba tônica recai sobre a última sílaba.

Ex.: café – coração – cajá – atum – caju – papel.

b) Paroxítonas: são aquelas em que a sílaba tônica recai sobre a penúltima sílaba.

Ex.: útil – tórax – táxi – leque – retrato – passível.

c) Proparoxítonas: são aquelas em que a sílaba tônica recai sobre a antepenúltima sílaba.

Ex.: lâmpada – câmara – tímpano – médico – ônibus.

Há quatro regras fundamentais que informam os casos acima e suas exceções:

a) Proparoxítonas: todas são acentuadas.

Ex.: parágrafo – hipérbole – jurídico – cólica.

b) Paroxítonas: Acentuam-se as palavras paroxítonas terminadas em:

- i, is - Ex.: táxi – júri – lápis;
- us, um, uns - Ex.: vírus – fórum – álbuns;
- l, n, r, x, ps - Ex.: automóvel – elétron – cadáver – tórax – fórceps;
- ã, ãs, ão, ãos - Ex.: ímã – ímãs – órfão – órgãos;
- Ditongo oral seguido ou não de “s”: Ex.: água – pônei – mágoa – jóquei.

c) I ou U do hiato, ou seja, quando I ou U se encontra com outra vogal mas estão em sílabas diferentes:

Ex: saúde – saída – baú.

d) Palavras oxítonas: acentuam-se todas as oxítonas terminadas em “a”, “e”, “o”, “em”, seguidas ou não do plural (“s”). Essa regra também é aplicada aos casos de monossílabos tônicos terminados em “a”, “e”, “o”, seguidos ou não de “s”.

* As palavras em que o I ou U do hiato são seguidos de n ou nh, não recebem acento. Ex: rainha, bainha, saindo, caindo

Pará – café(s) – cipó(s) – armazém(s) – pá – pé – dó – há.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 59

A oportunidade de comparação sugere ênfase na aplicação prática de regras gramaticais para o aprendiz, alinhando-se à perspectiva de ensino de gramática como produto. Além disso, temos uma oportunidade para o estágio de “*noticing para o aprendiz*”, pois eles podem perceber, a partir de explicações fornecidas, a “forma” de determinado aspecto gramatical e, também,

promove oportunidade para a explicação do “sentido” dos mesmos. Nesse caso, temos também um conteúdo relacionado à pronúncia. A forma percebida destaca a tonicidade e determinadas regras fundamentais para a acentuação de palavras na língua-alvo.

Podemos observar que, inicialmente, a atividade visa oferecer, de maneira guiada, que os aprendizes venham a realizar o “*re-noticing pelo* aprendiz” (Atividade “1G”, **Figura 50**), a partir da proposta de “*noticing para o* aprendiz”.

O estágio de “*re-noticing*” visa oferecer um momento para que os aprendizes revisitam as regras sobre determinado aspecto linguístico anteriormente percebido. Ademais, eles têm a oportunidade de perceber novamente as estruturas gramaticais durante a interação com a língua-alvo, seja por meio de propostas pedagógicas voltadas para a compreensão escrita ou oral e da produção oral ou escrita. O objetivo desse estágio proporcionar oportunidades para que os aprendizes possam se deparar com as mesmas estruturas gramaticais em diferentes contextos ou quando recebem *feedback* sobre o uso adequado de aspectos gramaticais em L2/LE. Assim, eles podem aprimorar sua compreensão e internalizar regras gramaticais.

Assim, temos uma oportunidade de reflexão da percepção realizada nos estágios de “*noticing para o/ pelo* aprendiz”. Ademais, ressaltamos que, para isso, cada um desses estágios (“*noticing*” e “*re-noticing*”) se correlacionam e, assim, não se trata de priorizar somente uma das perspectivas da gramática pedagógica (ensino como produto, processo e habilidade) para o ensino de gramática na língua-alvo (BATSTONE, 1994).

Na atividade “3E” (**Figura 51**), podemos observar um quadro-resumo no final da proposta pedagógica o qual apresenta, para os estudantes, o “sentido” de cada “forma” percebida anteriormente; contribuindo, assim, para que se desenvolva uma oportunidade de “*noticing para o* aprendiz”; como podemos observar a seguir:

Figura 51. Atividade – “3E” (Unidade 3 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

3E. Para entender o uso dos porquês em português, observe a tabela abaixo com os exemplos de uso de cada um deles. Tente completar a atividade que segue e depois confira a explicação.

Por que	Por que Amanda não conseguiu terminar a atividade?
Por quê	Amanda não conseguiu terminar a atividade, por quê?
Porque	Amanda não terminou a atividade porque estava doente.
Porquê	O professor quis saber o porquê de Amanda não ter feito a atividade.

a) _____ na próxima sexta-feira não haverá aula?

b) A população está descontente _____ os governantes não estão enfrentando o problema como deveriam.

c) Sempre me pergunto _____ as pessoas se preocupam tanto com a aparência quando deveriam se preocupar com coisas mais importantes.

d) A aula hoje terminou mais cedo _____? Quando eu cheguei já tinha acabado.

e) A aula terminou mais cedo _____ a professora não estava se sentindo muito bem.

f) Você tem um tempinho pra mim? Gostaria de explicar o _____ de meu descontentamento.

- **Por que:** usado no início de perguntas, em perguntas indiretas e em perguntas retóricas. Também pode ser usado para ligar orações, podendo ser substituído por "pelo qual" e suas flexões.
- **Por quê:** usado no fim de perguntas diretas.
- **Porque:** usado em respostas; explicações.
- **Porquê:** embora possa ser precedido de um pronome ou de um numeral, costuma ser usado depois do artigo "o" e do artigo "um", e é sinônimo de "motivo".

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 64

A atividade “1G” (Unidade 4, LD3) da categoria “De olho na gramática!” traz uma sequência de atividades pedagógicas com foco na construção da voz passiva em língua portuguesa seguidas de alguns exemplos de isoladas para a descrição de regras sobre o aspecto gramatical em foco, como podemos visualizar na **Figura 52**, a seguir:

Figura 52. Atividade – “1G” (Unidade 4 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

1G. Leia os exemplos abaixo sobre as regras de construção da voz passiva e depois complete o exercício que segue.

Voz Ativa	Voz Passiva
Cerca de 700 sítios constituem o parque.	O parque é constituído por cerca de 700 sítios.
A UNESCO determinou a inclusão do parque na lista de PCH.	A inclusão do parque na lista de PCH foi determinada pela UNESCO.
Os artefatos apresentam vestígios dos primeiros homens.	Vestígios dos primeiros homens são apresentados pelos artefatos.
Pesquisadores realizarão novas pesquisas no PNSC.	Novas pesquisas serão realizadas no PNSC.

a) A voz passiva ocorre quando o sujeito sofre a ação do verbo, ou seja, o objeto passa a ser o sujeito.

b) A formação da voz passiva é feita com o verbo 'ser' + o particípio do verbo principal.

c) A conjugação de tempo verbal recai sobre o verbo 'ser'.

Pinturas rupestres foram encontradas.
(Pretérito Perfeito do Indicativo)

Novas pesquisas serão feitas.
(Futuro do Presente do Indicativo)

As artes rupestres eram preservadas.
(Pretérito Imperfeito do Indicativo)

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 76-77

Pelo fato de explicar sobre o funcionamento de uma “forma” específica da língua-alvo, a construção da voz passiva, a proposta pedagógica está alinhada à perspectiva de ensino de gramática como produto e apresenta uma oportunidade de “*noticing para o aprendiz*”.

Conforme observamos nos excertos apresentados neste item (“3.1”), as atividades propostas proporcionam momentos para que os aprendizes tenham acesso a explicações detalhadas sobre formas linguísticas. A percepção (“*noticing*”) de como a língua é estruturada constitui, segundo Batstone (1994, p. 51) um estágio-chave no processo de aprendizagem de uma nova língua.

Outro estágio crucial para a aprendizagem, segundo o autor, é a estruturação (“*structruing*”), ou seja, a oportunidade dada ao aprendiz de manipular e recombina formas linguísticas, a fim de descobrir como a gramática de determinada língua-alvo funciona.

Esses estágios ou processos devem estar em constante mudança, com novos insumos para que possam ser percebidos em diversos usos (“*re-noticing*”) e manipulados em novos contextos (“*re-structuring*”).

Larsen-Freeman (2003) em sua proposta de que a língua é estruturada em três dimensões (forma, sentido e uso), também reconhece a importância de atenção equilibrada no processo de aprendizagem de uma LE. Podemos dizer que a dimensão que ela nomeia de “forma”, assemelha-se ao que Batstone (1994) chama de “gramática como produto” (o que envolve “*(re) noticing*” e “*(re)structuring*”).

Assim como Batstone (1994) defende que focar a forma gramatical é preciso, mas que é necessário estar atento à oferta de diferentes modos e contextos para que isso ocorra. Larsen-Freeman (2003) destaca sobre estar atento ao desafio de aprendizagem para os aprendizes em diferentes momentos, conforme sua discussão em “*Defining the Learning Challenge*” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 45).

Percebemos neste item, com os exemplos trazidos dos três LDs selecionados para análise, que têm diferentes públicos-alvo como aprendizes, um foco bastante intenso na “forma” preparada **para o** aprendiz.

No decorrer da análise, discutimos como diferentes contextualizações de foco na forma gramatical e níveis de envolvimento ativo pelos aprendizes se desenvolvem.

Em seguida, passamos para o segundo estágio atrelado a perspectiva de ensino de gramática como produto.

3.1.2 “*Noticing pelo aprendiz*”

No estágio de “*noticing pelo aprendiz*” (BATSTONE, 1994), o foco está no desenvolvimento, ainda que de maneira controlada, da consciência linguística de determinado aspecto gramatical pelo estudante. Ademais, eles são incentivados a perceber e analisar as estruturas gramaticais durante o contato com a língua-alvo. Isso envolve uma atenção exploratória, na qual os aprendizes são encorajados a buscar padrões e regularidades na língua-alvo através, na maioria das vezes, da observação e reflexão de recortes de “uso” da L2/LE.

Ao proporcionar momentos de “*noticing pelo aprendiz*”, os aprendizes podem desenvolver habilidades metalinguísticas que os capacitam a identificar e nomear determinadas ocorrências linguísticas sobre “forma” de maneira mais consciente.

Em seguida, apresentamos as atividades pedagógicas nas quais identificamos oportunidades de “*noticing pelo aprendiz*”.

Na atividade “B1” (**Figura 53**), observamos um quadro com informação sobre “advérbios”; como podemos visualizar a seguir:

Figura 53. Quadro – “B1” (Unidade 12 – LD1)

<p>B1 Advérbios</p> <p>1. Formas em – <i>mente</i></p> <p>Ele é um homem calmo. Ele trabalha calmamente.</p>					
<table border="1"> <tr> <th>adjetivo</th> <th>advérbio</th> </tr> <tr> <td>calmo/a fácil</td> <td>calma<i>mente</i> facil<i>mente</i></td> </tr> </table>	adjetivo	advérbio	calmo/a fácil	calma <i>mente</i> facil <i>mente</i>	
adjetivo	advérbio				
calmo/a fácil	calma <i>mente</i> facil <i>mente</i>				

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 124

Apesar desse momento focalizar a atenção dos aprendizes sobre uma particularidade nessas palavras, a percepção de formas isoladas não está acompanhada de informações sobre esses aspectos gramaticais na língua-alvo. Desse modo, identificamos o estágio de “*noticing pelo aprendiz*”, ou seja, existe a possibilidade de que eles criem hipóteses iniciais, nesse caso de que o advérbio seria sempre formado por “adjetivo + sufixo ‘mente’”.

A atividade “B2” (**Figura 54**) apresenta uma possibilidade para que os aprendizes estudem sobre os pronomes indefinidos “todo/a – todos os/todas as” e “cada”.

Para isso, podemos observar uma tabela com duas colunas e o enunciado “Traduza as frases acima para sua língua” (**Figura 54**). Identificamos o intuito de isolar as formas que são percebidas previamente pelos aprendizes; como podemos visualizar na **Figura 54**, a seguir:

Figura 54. Quadro e atividade A – “B2” (Unidade 12 – LD1)

<p>B2 Pronomes indefinidos</p> <p>1. <i>todo/a – todos os/todas as</i></p>			
<table border="1"> <tr> <td> <p>Todo dia Todos os dias Toda semana Todas as semanas</p> </td> <td> <p>ela vai ao escritório.</p> </td> </tr> </table>	<p>Todo dia Todos os dias Toda semana Todas as semanas</p>	<p>ela vai ao escritório.</p>	<p>Ela trabalha lá o dia todo. a semana toda.</p>
<p>Todo dia Todos os dias Toda semana Todas as semanas</p>	<p>ela vai ao escritório.</p>		
<p>a) Traduza as frases acima para sua língua.</p>			
<p>124</p>			

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 124

Essa etapa apresenta exemplos envolvendo pronomes indefinidos e estabelece uma proposta para a realização do estágio de “*noticing pelo aprendiz*”, ou seja, espera que o aprendiz entenda a forma a partir da análise dos exemplos.

A partir da análise dos exemplos, observamos que no item “a) Traduza as frases acima para sua língua” (**Figura 54**), os aprendizes são convidados a traduzir as frases do quadro para a sua própria língua materna; proposta pedagógica não discutida por Batstone (1994).

Apesar de atividades de tradução não terem sido discutidas nas propostas de gramática pedagógica de Batstone (1994), poderíamos inferir que o aprendiz pode perceber os aspectos linguísticos da sentença (“*noticing*”) e formular hipóteses correspondentes na língua materna (“*structuring*”).

No item “c” da atividade “B2” (**Figura 55**), os aprendizes precisam reescrever algumas frases. Para isso, eles necessitam observar uma estrutura linguística destacada como modelo, mas, ao mesmo tempo, precisam estar atentos, por si próprios, ao aspecto gramatical presente nas estruturas linguísticas. Assim, esse estágio é crucial para a compreensão sobre como conduzir para a resolução da proposta apresentada no item “c”; como temos na **Figura 55** abaixo:

Figura 55. Atividade C – “B2” (Unidade 12 – LD1)

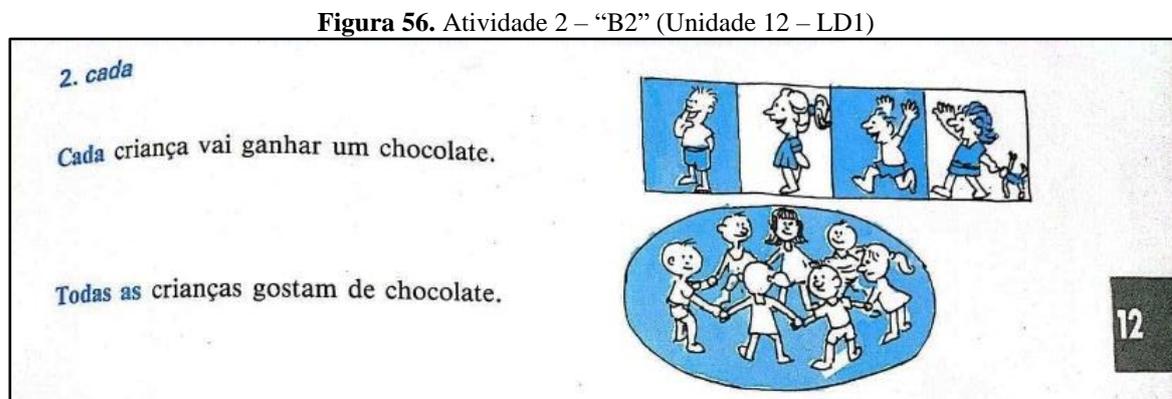
c) Escreva de outra maneira.	
Ele leu o livro do começo ao fim.	<u>Ele leu o livro todo.</u> 
Ela dormiu das 8 às 20 horas.	_____
Nas férias, não saí de casa. Eles ficam em Porto Alegre de 2. ^a a domingo.	_____
Quando Jorge saiu, não havia mais cerveja.	_____
Ele nasceu, viveu e morreu em São Luís.	_____

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 125

Assim, os aprendizes têm a oportunidade de identificar a forma – “*noticing pelo aprendiz*”; e, em seguida, aplicar esse conteúdo assimilado na elaboração de frases por eles mesmos – “*structuring pelo aprendiz*”.

Para a segunda etapa da atividade “B2” (**Figura 56**), podemos observar uma proposta para o estudo da forma “cada”. Para isso, os aprendizes são convidados a prestar atenção em

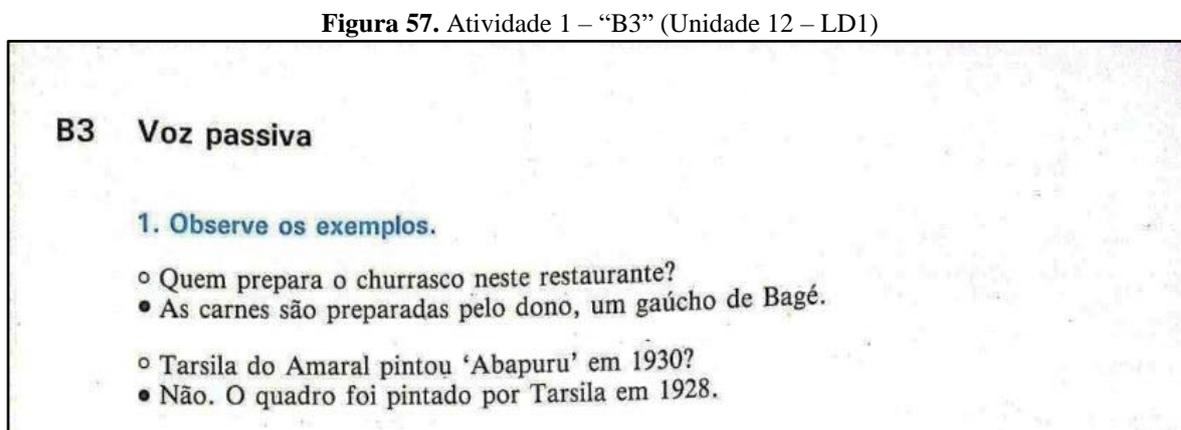
dois exemplos de frases descontextualizadas e uma ilustração que acompanha cada uma delas; como apresenta a **Figura 56**, a seguir:



Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 125

A partir da descrição da atividade, podemos observar que, nessa etapa inicial, os aprendizes têm a oportunidade de trabalhar a percepção de uma forma isolada – contribuindo, assim, para uma oportunidade atrelada ao estágio de “*noticing pelo aprendiz*”. Vale ressaltar que destacamos esse pressuposto do ensino como produto, pois os estudantes são convidados a prestar atenção sobre formas isoladas em LE/L2 e refletir, por si próprios, sobre o sentido desses elementos morfológicos presentes nas frases. Assim, os estudantes, a partir de atividades pedagógicas pré-estabelecidas, trabalham a compreensão de aspectos gramaticais específicos da língua-alvo.

Na atividade “B3”, nos deparamos com uma proposta para o estudo da voz passiva em língua portuguesa. Para isso, a proposta pedagógica está organizada em três etapas. Assim, os aprendizes necessitam, em um primeiro estágio, observar dois exemplos; como temos na **Figura 57**, a seguir:



Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 125

Assim, nessa etapa inicial observamos uma oportunidade de “*noticing pelo aprendiz*”, pois a identificação de “formas” e seu “sentido” devem ser percebidas pelos próprios aprendizes.

Em seguida, eles são convidados a identificar e sublinhar os verbos presentes na voz passiva que estão no texto “O cidadão esquecido”; como podemos observar na **Figura 58**, a seguir:

Figura 58. Atividade 2 – “B3” (Unidade 12 – LD1)

2. Sublinhe no texto as formas na voz passiva.



O CIDADÃO ESQUECIDO

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) descobriu que o brasileiro é ignorado pela justiça, discriminado pela escola e forçado a entrar no mercado de trabalho muito jovem. Para se ter uma idéia, as estatísticas do estudo demonstram que cerca de 30% dos jovens na faixa de 10 a 17 anos de idade já ingressaram no mercado de trabalho quando ainda deveriam estar na escola. A discriminação é mesmo uma marca nessa sociedade. Nas escolas privadas, por exemplo, apenas 2,6% dos estudantes são negros, 30% são pardos enquanto 66,6% são brancos.

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 125

Assim, nessa etapa temos elementos para a realização do estágio de “*noticing pelo aprendiz*”, pois os estudantes necessitam identificar somente os verbos na voz passiva em uma produção textual elaborada previamente para esse intuito – configurando um contexto controlado para a percepção de formas específicas na língua-alvo.

A “atividade 10” (**Figura 59**), presente na categoria “Na ponta da língua” (LD2), em que podemos observar um conjunto de frases e duas lacunas em cada uma delas; como temos a seguir:

Figura 59. “Atividade 10” (Unidade 6 – LD2)

Na ponta da língua



Atividade 10

Complete com o verbo **ficar** e dê o seu significado:

a) À medida que cresce, esta criança _____ cada dia mais boba.
Significado: _____

b) Só nós _____ com a herança da família, os outros parentes _____ pobres.
Significado: _____

c) A lagoa de Abaeté _____ na Bahia.
Significado: _____

d) O resto da lição 26 _____ para outro dia.
Significado: _____

e) Nem um país _____ independente sem grandes sacrifícios.
Significado: _____

f) Ela _____ ridícula com esses óculos de tartaruga.
Significado: _____

g) Ele _____ doente só em vê-la.
Significado: _____

h) Eles _____ a noite inteira nos botecos e boates.
Significado: _____

Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 142

Com base no enunciado, compreendemos que os aprendizes necessitam, primeiramente, completar as frases com a forma do verbo "ficar". Em seguida, eles precisam indicar o possível sentido do aspecto gramatical utilizado em cada uma delas. Assim, os aprendizes têm a oportunidade de aplicar, mesmo que a partir de uma situação de uso descontextualizado, conhecimentos práticos sobre a “forma” e “sentido” em L2/LE.

Desse modo, a proposta tem potencialidade de “*noticing pelo* aprendiz”, pois existe, mesmo que a possibilidade de completar as lacunas nas frases descontextualizadas com apenas uma resposta correta, o potencial para que os aprendizes possam analisar e refletir sobre a categorização do sentido presente nas mesmas. Assim, temos uma gradação tênue/nebulosa de uma proposta de percepção pelos aprendizes, mas ressaltamos que há possibilidade para essa proposta.

Na “atividade 12” (**Figura 60**), podemos observar algumas orações com o destaque, em negrito, do verbo “ficar” em cada uma das mesmas; como ilustra a **Figura 60**, a seguir:

Figura 60. “Atividade 12” (Unidade 12 – LD2)

Atividade 12	
I. Faça uma revisão nos diferentes significados do verbo ficar (veja Unidade 6) e responda: as seguintes orações se referem a que significado do verbo ficar ?	
a) Já limpei tudo, menos os banheiros. Eles ficam para outro dia.	_____
b) Fico danado da vida com a incúria do governo em matéria de política social.	_____
c) Conceição do Mato Dentro fica em Minas.	_____
d) Vou ficar em casa.	_____
e) Ficaram com os livros da biblioteca.	_____
f) Santa Rita do Ituêto também fica em Minas.	_____
g) Ela ficou pensando no assunto.	_____
h) Não saia, fique aqui.	_____

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 277

Como podemos observar, os aprendizes são convidados a discutir o “sentido” desse aspecto gramatical nas orações, o que envolve uma oportunidade de “*noticing pelo aprendiz*”. Além disso, eles podem revisar o conteúdo estudado sobre o verbo “ficar” nesse LD e, em seguida, apliquem o conteúdo percebido para a interpretação do “sentido” dessa “forma” nesse contexto elaborado com fins didáticos.

A atividade “2B” (**Figura 62**), focaliza o “presente do subjuntivo”, a partir de um diálogo trabalhado em uma proposta pedagógica anterior. Para ilustrar a proposta pedagógica “2A” (Unidade 1 – LD3), apresentamos a **Figura 61**, a seguir:

Figura 61. Ilustração da atividade “2A” (Unidade 1 – LD3)

2A. No texto a seguir, um casal conversa sobre suas próximas férias. Leia com atenção, depois pratique a leitura em voz alta com um colega e responda às perguntas.

Esposo: Estava pensando aqui... Caso eu consiga uma grana extra e você não esteja de plantão, podemos aproveitar o feriado de Tiradentes pra conhecer os Lençóis Maranhenses. O que você acha?

Esposa: Humm! O feriado cai em que dia da semana?

Esposo: Numa terça, mas é possível que seja ponto facultativo na segunda. Talvez nós dois tenhamos folga neste feriado. Assim, teríamos um final de semana prolongado.

Esposa: Pra mim, tudo bem! Posso ver os preços de hotéis lá. Também posso ligar pra agência de viagens. Eles sempre têm pacotes bem em conta. Talvez seja mais barato.

Esposo: Sim, é possível que tenha voo direto Brasília-Barreirinha. Caso fique muito caro, podemos tentar Brasília-São Luís e lá alugamos um carro pra ir até os Lençóis.

Esposa: Ok, vamos torcer pra que haja alguma promoção!

- a) Você conhece o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses? Onde fica?
- b) Você costuma comprar pacotes de viagens por alguma agência?
- c) Já teve problemas com alguma agência de viagem?
- d) Como você costuma organizar suas viagens? Com muita ou pouca antecedência? Comente.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 28

Em seguida, apresentamos a atividade “2B” (**Figura 62**):

Figura 62. “Atividade 2B” (Unidade 1 – LD3)

2B. Ao dizer “Caso eu consiga uma grana extra...”, o esposo coloca uma condição para aproveitar o feriado de Tiradentes, ou seja “ter dinheiro a mais”. Essa condição é expressa pela oração condicional que se inicia com a conjunção **caso** e é seguida por um verbo no **presente do subjuntivo**. Sendo assim, não há certeza de que o casal vá viajar no feriado. Há outras orações no diálogo que expressem incerteza ou dúvida. Destaque todas elas.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 28

Analisando a descrição da atividade “2B” (**Figura 62**), identificamos o estágio de “*noticing pelo aprendiz*” porque o enunciado cita um exemplo como modelo, mas, apesar disso, os aprendizes são convidados a identificar outras “formas” gramaticais da língua-alvo por eles mesmos. Além disso, observamos que, ao destacar as orações que expressem incerteza ou dúvida, os aprendizes são levados a apreender “formas” gramaticais específicas, focalizando um determinado “sentido” – no caso, alcançado por meio de orações condicionais com o uso de conjunções e o tempo verbal presente do modo subjuntivo – a partir de um exemplo e uma explicação prévia. Essa atividade requer, assim, um envolvimento ativo do aprendiz, o que é defendido por Batstone (1994, p. 52) como um requisito para a aprendizagem de uma LE.

Na atividade “2C” do tópic “De olho na gramática!”, há uma proposta pedagógica para o estudo da conjugação de alguns verbos no presente do modo subjuntivo, como mostra a **Figura 63**, a seguir:

Figura 63. Atividade “2C” (Unidade 1 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

2C. Observe a tabela abaixo com as conjugações de alguns verbos no Presente do Subjuntivo e depois complete o quadro seguindo os exemplos.

Eu	Caso eu consiga uma grana extra...
Tu	Caso tu consigas liberação...
Você	Espero que você não esteja de plantão...
Ele/ela	É possível que ela tenha folga neste feriado.
A gente	Vamos torcer pra que a gente ganhe alguma promoção.
Nós	Talvez nós tenhamos folga neste feriado.
Eles/Elas/Vocês	Vamos torcer pra que tenham folga.

28

Infinitivo*	Conseguir	Estar	Ter
Eu	Consiga		
Tu			
Você/ele/ela/a gente		Esteja	
Nós			
Vocês/eles/elas			Tenham

* Os verbos estudados acima - conseguir, estar e ter - apresentam formas irregulares no Presente do Subjuntivo. Verbos regulares terminados em -ar apresentam desinência em -e no Presente do Subjuntivo (-e; -es; -e; -emos; -em). Já os verbos terminados em -er e -ir apresentam desinência em -a nesse tempo verbal (-a; -as; -a; -amos; am).

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 28-29

A descrição da atividade "2C" também condiz com pressupostos do ensino de gramática como produto, já que foca em uma “forma” gramatical específica de modo controlado: o estudo da conjugação de alguns verbos irregulares no presente do modo subjuntivo. Notamos ainda que a proposta pedagógica contempla o estágio de “*noticing pelo aprendiz*”; já que ela apresenta, na primeira parte, exemplos para que os aprendizes possam observar o

funcionamento do tempo verbal em questão e elaborar uma regra sobre regularidades desse aspecto gramatical na língua-alvo.

A atividade “2E” (**Figura 65**), a qual propõe que os aprendizes retomem a leitura do texto presente na proposta pedagógica “2C” (Unidade 2, LD3) e analisem se as regras de concordância verbal estão nos trechos sublinhados na produção escrita presente nessa proposta pedagógica. Para contextualizar a atividade “2E”, apresentamos a proposta pedagógica “2C” na **Figura 64**, a seguir:

Figura 64. Atividade “2C” (Unidade 2 – LD3)

2C. Leia o texto que trata da Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, para discutir as perguntas que seguem.

A princesa Isabel é uma das figuras que mais recebe destaque quando o assunto é o período monárquico da história brasileira, tendo sido a responsável por decretar a abolição da escravatura no Brasil. Casada com o francês Conde d’Eu, a princesa era a herdeira do trono brasileiro, mas a Proclamação da República, em 1889, forçou sua fuga para o exílio.



A princesa Isabel nasceu no Rio de Janeiro, no dia 29 de julho de 1846, e era a segunda filha de D. Pedro II com sua esposa Teresa Cristina. Mesmo sendo a segunda filha, tornou-se a herdeira do trono com 11 meses de idade, por causa da morte do filho mais velho do imperador, Afonso Pedro, com dois anos de idade.

A educação da princesa Isabel foi digna da realeza e seguiu os moldes que foram aplicados a seu pai, D. Pedro II. Na sua infância, durante seis dias na semana, a princesa tinha aulas de astronomia, história, literatura, física e filosofia e ainda aprendia diversos idiomas, como latim, francês, inglês e alemão. Também estudava dança, piano, desenho, geografia, geologia etc. A maioria dessas atividades eram direcionadas à sua futura atuação na corte.

A maior parte das pessoas exaltavam a princesa como uma grande humanista por ter assinado a lei que acabou com a escravidão no Brasil. Essa atribuição à princesa vem sendo abertamente questionada por mais de um historiador que apontam limites da atuação da princesa Isabel na questão abolicionista.

A abolição não foi resultado da benevolência dela, mas de um processo de luta de abolicionistas e escravos, ao longo da década de 1880. A princesa Isabel teve o mérito de assinar o documento, o que, muito provavelmente, D. Pedro II jamais teria coragem de assinar, por conta das reações que isso poderia causar entre as elites econômicas, que o sustentavam no poder.

Veja mais sobre "Princesa Isabel" em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/princesa-isabel.htm>

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 46

Em seguida, apresentamos a atividade “2E” na **Figura 65**, a seguir:

Figura 65. Atividade “2E” (Unidade 2 – LD3)

2E. Agora volte ao texto sobre a Princesa Isabel e analise se as regras de concordância verbal que você aprendeu foram aplicadas nos trechos sublinhados. Justifique sua resposta.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 48

Desse modo, identificamos uma oportunidade para que os aprendizes possam fazer uma análise e explicar o porquê determinada estrutura linguística está, ou não, em acordo com a regra percebida, anteriormente, para os aprendizes; uma prática proporcionada no estágio de “*noticing pelo aprendiz*”.

A atividade “3E” (**Figura 66**) do tópico “De olho na gramática!” (Unidade 3, LD3) almeja oferecer, inicialmente, uma oportunidade para que os aprendizes observem alguns usos dos “porquês” em língua portuguesa. Para isso, podemos observar uma tabela com determinados exemplos de uso para cada emprego diferente do mesmo. Em seguida, os aprendizes têm a oportunidade de completar algumas lacunas presentes em seis frases elencadas alfabeticamente. Para isso, eles precisam utilizar a “forma” adequada desse aspecto gramatical para completar o espaço em branco presente em cada uma das situações; como vemos na **Figura 66**, a seguir:

Figura 66. Atividade “3E” (Unidade 3 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

3E. Para entender o uso dos porquês em português, observe a tabela abaixo com os exemplos de uso de cada um deles. Tente completar a atividade que segue e depois confira a explicação.

Por que	Por que Amanda não conseguiu terminar a atividade?
Por quê	Amanda não conseguiu terminar a atividade, por quê?
Porque	Amanda não terminou a atividade porque estava doente.
Porquê	O professor quis saber o porquê de Amanda não ter feito a atividade.

a) _____ na próxima sexta-feira não haverá aula?

b) A população está descontente _____ os governantes não estão enfrentando o problema como deveriam.

c) Sempre me pergunto _____ as pessoas se preocupam tanto com a aparência quando deveriam se preocupar com coisas mais importantes.

d) A aula hoje terminou mais cedo _____? Quando eu cheguei já tinha acabado.

e) A aula terminou mais cedo _____ a professora não estava se sentindo muito bem.

f) Você tem um tempinho pra mim? Gostaria de explicar o _____ de meu descontentamento.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 64

Portanto, identificamos que, primeiramente, temos uma oportunidade de “*noticing pelo aprendiz*”, pois, apesar da percepção da “forma” ser isolada pela atividade pedagógica, os aprendizes necessitam fazer a predição sobre o “uso” de determinado aspecto gramatical por eles mesmos. Para isso, eles podem verificar o “uso” desses determinados aspectos gramaticais em exemplos de frases destacadas pela própria proposta pedagógica. Além disso, identificamos uma oportunidade de “*structuring pelo aprendiz*”, pois eles são convidados a reaplicar, em um contexto controlado, determinado aspecto gramatical percebido em exemplos ofertados pela proposta pedagógica, conforme Batstone (1994) defende que os aprendizes, primeiramente, percebem (“*noticing*”) a “forma” e, em seguida, estruturam (“*structuring*”) esses aspectos linguísticos.

Com base no enunciado da proposta pedagógica “4C” (**Figura 68**), identificamos uma oportunidade para que os estudantes percebam as “formas” isoladas das perguntas apresentadas em “4B” (**Figura 67**) e, em seguida, formulem, com o auxílio dos colegas, uma predição sobre o “uso” desse tempo verbal para a construção dessas perguntas. Para contextualizar a atividade “4B”, apresentamos a **Figura 67**, a seguir:

Figura 67. Atividade “4B” (Unidade 3 – LD3)

4B. Trabalhando em pares! Imagine que você tem a possibilidade de mudar o sistema de saúde do seu país ou cidade. Discuta com o seu parceiro.

- a) Se você **fosse** o prefeito de sua cidade ou governador de seu estado, o que você **mudaria** no sistema de saúde?
- b) Se você **fosse** o prefeito de sua cidade ou governador de seu estado, quanto dinheiro você **investiria** em Saúde?
- c) Se você **fosse** o prefeito de sua cidade ou governador de seu estado, você **investiria** mais em saúde, educação ou segurança? Justifique sua resposta.
- d) Se você **fosse** o prefeito de sua cidade ou governador de seu estado, você **adotaria** um sistema único de saúde para toda a população? Justifique sua resposta.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 66

Em seguida, temos a atividade “4C” (**Figura 68**)

Figura 68. “Atividade 4C” (Unidade 3 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

4C. Repare nos verbos destacados em negrito da atividade anterior. Você sabe qual é o tempo verbal em que eles estão representados e qual é a função dele? Converse com seus colegas, e criem, com suas palavras, uma regra que explique o uso das formas destacadas.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 66

Ao voltar à percepção do tempo verbal dos verbos utilizados nas questões elencadas em "4B" (**Figura 67**) e, em seguida, solicitar que os aprendizes escrevam uma explicação sobre o "uso" dessas "formas", observamos que a atividade pedagógica "4C" (**Figura 68**) oferece uma oportunidade para a discussão de determinado aspecto gramatical em uma situação criada para prever um contexto de comunicação. Portanto, identificamos o estágio de "*noticing pelo aprendiz*", pois, mesmo que o diálogo não seja autêntico, os aprendizes são convidados a observar determinada "forma" e formular uma regra para o "uso" da mesma em um contexto isolado.

A atividade pedagógica "5C" (**Figura 70**) apresentada no tópico "De olho na gramática!", na qual os aprendizes são convidados, primeiramente, a indicar a tradução da palavra "pela", presente na frase inicial do texto apresentado no item "5B" (**Figura 69**), para a língua materna do próprio aprendiz. Em seguida, podemos observar uma breve explicação sobre o "sentido" dessa "forma". Em um segundo momento, os aprendizes precisam investigar o "sentido" da palavra "de"; a qual está destacada em uma segunda frase elaborada pela proposta pedagógica.

Para ilustrar e contextualizar a análise da atividade "5C" (**Figura 70**), apresentamos a atividade "5B" na **Figura 69**, a seguir:

Figura 69. Atividade “5B” (Unidade 3 – LD3)

5B. Leia o texto “Quanto o Brasil gasta com Educação”, de Thales Valeriani, e responda às perguntas.

Países que Mais Investem em Educação:

Veja a Situação do Brasil

Um estudo desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicou quais são os países do mundo que mais investem em educação. O relatório de 2019 analisa a educação dos seus 36 países membros e de mais dez países parceiros, entre eles, Brasil, Argentina, China e Rússia.

Segundo o relatório, o Brasil investiu uma média de 5,6% do seu Produto Interno Bruto (PIB) na área de educação, uma porcentagem acima da média de 4,4% dos países da OCDE. O percentual investido pelo Brasil está atrás apenas da Suécia, Bélgica, Islândia, Finlândia e Noruega.

No entanto, apesar do percentual ser elevado, o valor investido por aluno é bem abaixo da média dos países da OCDE. De acordo com o relatório, o investimento público por aluno nas instituições públicas de ensino brasileiras é um dos mais baixos entre os países analisados.



- Média do gasto anual do Brasil por aluno do Ensino Superior e Básico: US \$4.500;
- Gasto anual do Brasil por aluno do Ensino Superior: US \$14.202;
- Gasto anual do Brasil por aluno do Ensino Fundamental e Médio: US \$3.866.

O investimento médio dos países da OCDE é de US \$9,300 anuais por aluno do Ensino Básico, um valor maior do que o dobro do montante investido pelo Brasil. No Ensino Superior a diferença é menor, já que a média dos países analisados é de US \$16.100. O valor médio por aluno dos ensinos Básico e Superior é de US \$10.400 entre os países membros da organização.

Segundo o relatório, o Brasil não investe pouco em educação, ao menos não em relação ao PIB, que corresponde à realidade econômica do país. Um dos problemas, porém, está na qualidade e na execução dos gastos da área de educação.

Adaptado de:

<https://querobolsa.com.br/revista/paises-que-mais-investem-em-educacao-veja-a-situacao-do-brasil>.

- a) Segundo o relatório da OCDE, quanto do PIB o Brasil gasta em educação? Compare com outros países.
- b) O Brasil investiu uma média de 5,6% do seu Produto Interno Bruto (PIB) na área de educação, uma porcentagem acima da média de 4,4% dos países da OCDE. Por que então o Brasil não está em uma melhor posição no ranking mundial de educação?
- c) O investimento médio dos países da OCDE é de US \$9,300 anuais por aluno do Ensino Básico, um valor maior do que o dobro do montante investido pelo Brasil. Quais as consequências disso para o desenvolvimento do país como um todo?

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 68

A atividade pedagógica “5C” (**Figura 70**) também apresenta um quadro para a exposição de outros aspectos gramaticais na língua portuguesa. Para isso, um primeiro quadro destaca algumas preposições e outros dois quadros destacam algumas regras para a formação de estruturas linguísticas que apresentam preposições acompanhadas de artigos ou pronomes; como podemos visualizar na **Figura 70**, a seguir:

Figura 70. Atividade “5C” – “De olho na gramática!” (Unidade 3 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

5C. Releia a frase inicial do texto acima e responda: qual é a tradução da palavra “pela” em sua língua materna?

Um estudo desenvolvido **pela** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicou...

A palavra é formada pela contração da preposição “por” e do artigo “a” e indica que algo se realizou através de, ou em razão de um objeto ou sujeito feminino.

E na frase seguinte, qual o significado da palavra “de”?

O relatório de 2019 analisa...

“Por” e “de” são preposições, palavras que estabelecem relações entre termos dentro de uma frase. Observe o quadro abaixo para conhecer mais preposições.

a – ante – após – até – com – contra – de – desde – em – entre – para – perante – por – per sem – sob – sobre – trás

Quando acompanhadas de artigos ou pronomes, as preposições sofrem contrações. Observe os quadros abaixo.

Preposição	Artigos definidos				Artigos indefinidos	
	A	O	AS	OS	UM	UMA
A +	à	ao	às	aos		
De +	da	do	das	dos	dum	duma
Em +	na	no	nas	nos	num	numa
Por +	pela	pelo	pelas	pelos	-	-
Para +	pra	pro	pras	pros	*prum/pruns	*pruma/prumas

* contrações coloquiais, mais usadas na oralidade.

Preposição	Pronomes Demonstrativos					
	este	esta	isto	aquele	aquela	aquilo
De +	deste	desta	disto	daquele	daquela	daquilo
Em +	neste	nesta	nisto	naquele	naquela	naquilo

Preposição	Pronomes Pessoais			
	Ele	Ela	Eles	Elas
De +	dele	dela	deles	delas
Em +	nele	nela	neles	nelas

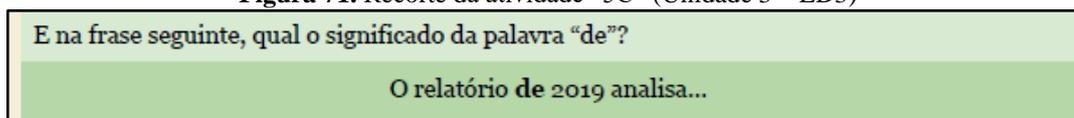
Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 69-70

Por sua característica de reflexão sobre “forma” e “sentido”, categorizamos as propostas de tradução, como a solicitada no enunciado inicial da atividade e descrita anteriormente, nos

estágios de “*noticing*” e “*structuring*” discutidos por Batstone (1994), embora o autor não discuta atividades de tradução.

Ademais, observamos uma oportunidade de “*noticing pelo aprendiz*” considerando que ele precisa elaborar uma explicação sobre o “sentido” da preposição “de” destacada, em negrito, em uma frase isolada de um contexto de comunicação; como ilustra o recorte apresentado na **Figura 71**, a seguir:

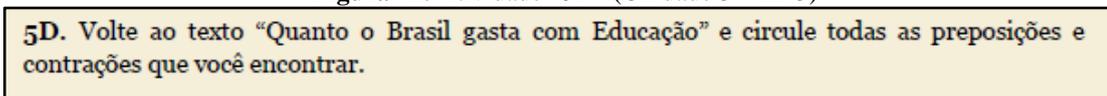
Figura 71. Recorte da atividade “5C” (Unidade 3 – LD3)



Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 69-70

Na atividade “5D” (**Figura 72**), os aprendizes se deparam como uma oportunidade para que eles possam circular as “preposições” e “contrações” presentes no texto “Quanto o Brasil gasta em Educação”, presente na atividade “5B” (**Figura 69**), como temos na **Figura 72** que ilustra a proposta pedagógica “5D”:

Figura 72. Atividade “5D” (Unidade 3 – LD3)



Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 70

Assim, identificamos uma oportunidade de “*noticing pelo aprendiz*”, pois o objetivo está na identificação de “formas” específicas presentes em uma produção textual. Contudo, apesar dos aprendizes participarem na observação e apontamento desses elementos no texto, a proposta pedagógica controla os aspectos gramaticais que devem ser priorizados pelos estudantes e, além disso, focaliza somente a “forma”.

Na atividade “1F” (Unidade 4, LD3), os aprendizes são convidados a discutir sobre “sentido/forma” dos aspectos gramaticais destacados, em negrito, em duas estruturas linguísticas isoladas de uma situação de comunicação ou de uma produção textual; como podemos observar na **Figura 73**, a seguir:

Figura 73. Atividade “1F” (Unidade 4 – LD3)

1F. Observe as sentenças abaixo e responda em seu caderno.

“O patrimônio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara é **constituído** por cerca de 700 sítios de pinturas rupestres pré-históricas.”

“A Serra da Capivara **foi povoada** em períodos pré-históricos.”

a) Com que objetivo as estruturas “é constituído” e “foi povoada” são usadas nas sentenças?

b) De acordo com esses exemplos, qual a regra para a construção dessa estrutura?

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 76

Observando o enunciado dessa proposta pedagógica, podemos perceber que os aprendizes são convidados a focalizar determinado aspecto gramatical isolado, a voz ativa e a voz passiva, presentes em duas estruturas linguísticas apresentadas em dois excertos do texto apresentado na atividade “1C” (Unidade 4, LD3). Para isso, as “formas”, destacadas em cada uma delas, recebem uma marcação em negrito. Além disso, os aprendizes necessitam elaborar predições sobre o “sentido” e a regra para a construção da “forma” presente nas estruturas linguísticas. Assim, eles devem propor regras, por si mesmos, sobre “quando” usar e “como” construir determinado aspecto da língua-alvo. Para tanto, são requisitados a analisar sentenças retiradas (agora isoladas) de um texto apresentado anteriormente na atividade “1C”. Para a contextualização da proposta pedagógica “1C”, apresentamos a **Figura 74**, a seguir:

Figura 74. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3)

1C. Leia o texto abaixo e responda às perguntas em seu caderno.

O Parque Nacional Serra da Capivara



O Parque Nacional Serra da Capivara compreende a área de maior concentração de sítios pré-históricos do continente americano e contém a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Estudos científicos confirmam que a Serra da Capivara foi densamente povoada em períodos pré-históricos e que os primeiros homens americanos podem ter vivido neste lugar. Os artefatos encontrados apresentam vestígios do homem que podem ter aproximadamente 50.000 anos, os mais antigos registros na América, além de contar com os mais antigos exemplares de arte rupestre do continente.

O maior atrativo do parque é a densidade e diversidade de sítios arqueológicos portadores de pinturas e gravuras rupestres pré-históricas. É um verdadeiro Parque Arqueológico com um patrimônio cultural de tal riqueza que determinou sua inclusão na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO.

O patrimônio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara é constituído por cerca de 700 sítios de pinturas rupestres pré-históricas, gravadas em paredões de rocha. As pinturas representam aspectos do dia a dia, ritos e cerimônias dos antigos habitantes da região, além de figuras de animais, alguns já extintos.

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado no Nordeste Brasileiro, no Estado do Piauí, nos municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias.

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/>

- a) Onde está localizado o Parque Nacional Serra da Capivara?
- b) O que os estudos científicos confirmam a respeito da Serra da Capivara?
- c) Quais são as características dos artefatos encontrados nessa Serra?
- d) Qual é o maior atrativo do Parque?
- e) O que compõe o patrimônio arqueológico do Parque Nacional da Serra da Capivara?

Assim, identificamos uma oportunidade para o estágio de “*noticing pelo aprendiz*”, pois os estudantes são convidados a inferir, por eles mesmos, o “sentido” e regras gramaticais aplicadas para a construção de determinada “forma” em L2/LE.

Conforme defendido por Batstone (1994), atividades de “*noticing pelo aprendiz*”, envolvem maior engajamento ativo dos aprendizes e podem, portanto, contribuir para facilitar a compreensão e internalização de fatores linguísticos. Larsen-Freeman (2003) também aponta a falta de engajamento na aprendizagem de gramática (especialmente de suas formas) como um problema para aprendizes, que ao aprenderem por meio de estruturas prontas para eles, depois não conseguem colocar esse conhecimento no uso efetivo da língua-alvo, o que a autora denomina de “*inert knowledge problem*”⁶⁹ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 7).

Ao analisarmos as atividades que classificamos como “*noticing pelo aprendiz*” podemos perceber que há maiores oportunidades para que os aprendizes se envolvam na análise e descoberta do funcionamento de aspectos gramaticais e léxico-gramaticais.

Contudo, percebemos, também, uma gradação de envolvimento tênue do aprendiz para análises e descobertas, até envolvimento mais aprofundado. Essa gradação é reconhecida por Batstone (1994), assim como o fato de que cada fase de aprendizagem requer modos diferentes de propostas pedagógicas.

O que ambos os autores enfatizam é a importância de não ficarmos sempre nas mesmas propostas e práticas para que a aprendizagem e o aprendiz se desenvolvam.

Passamos para o próximo estágio atrelado à perspectiva de ensino de gramática como produto.

3.1.3 “*Structuring para o aprendiz*”

No estágio de “*structuring para o aprendiz*”, o foco está na organização de atividades nas quais os aprendizes precisam reproduzir formas gramaticais, anteriormente sistematizadas, **para os** aprendizes. Ademais, os estudantes são convidados a praticar a construção de determinadas estruturas linguísticas da língua-alvo. Isso pode envolver a utilização de diagramas, tabelas, esquemas ou outros recursos visuais que possam ajudar na percepção de funcionamento de cada estrutura com imediata oportunidade para a prática controlada de regras gramaticais majoritariamente fora de situações comunicativas verossímeis.

⁶⁹ [Tradução nossa: “problema do conhecimento inerte”].

Em seguida, apresentamos as propostas pedagógicas que apresentam pressupostos desse estágio atrelada à perspectiva de ensino de gramática como produto.

A segunda parte da proposta pedagógica “B1” (LD1), apresenta seis questões com espaços em branco e, também, algumas palavras entre parênteses; como temos na **Figura 75**, apresentada a seguir:

Figura 75. Atividade – “B1” (Unidade 1 – LD1)

Responda.		
a) O que eles são?	_____	(estudantes)
b) O que ela é?	_____	(secretária)
c) Qual é a sua profissão?	_____	(jornalistas)
d) Vocês são jornalistas?	_____	(médicos)
e) Os senhores são franceses?	_____	(italianos)
f) O que você é?	_____	(alemão)

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 10

Para explicar como a proposta pedagógica pode ser resolvida pelos estudantes, temos apenas a presença de um breve enunciado – “Responda”. Assim, interpretamos que eles são convidados a elaborar respostas para as questões utilizando as palavras dadas pela própria atividade. Além disso, eles têm uma oportunidade para que a estrutura linguística apresentada no quadro da **Figura 76** (formas do verbo “ser”, no presente do indicativo) sejam reaplicadas em um contexto controlado; pressuposto conectado ao ensino como produto.

Notamos, porém, que as propostas são apresentadas sem qualquer tipo de contextualização. O aprendiz, por meio de um exercício mecânico, irá identificar o sujeito na pergunta, consultar as informações no quadro “B1” (**Figura 76**) para identificar a forma verbal; a qual já está também explícita na maioria das frases, com exceção dos presentes nos itens “c” e “f”, e completar com as informações destacadas em parênteses. A título de ilustração, inserimos o quadro apresentado na atividade “B1” (**Figura 76**), a seguir:

Figura 76. Quadro – “Atividade B1” (Unidade 1 – LD1)

B1 Verbo irregular ser

Eu	—	sou
* Você	}	é
O senhor/A senhora		
Ele/Ela	—	somos
* Nós	}	são
Vocês		
Os senhores/As senhoras		
Eles/Elas		

* **tu** é usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil.

* **vós** não é usado em português moderno

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 10

Com isso, observamos pressupostos do estágio de “*structuring para o aprendiz*”, pois os estudantes necessitam elaborar, a partir das palavras indicadas pelo próprio item, frases para responder as questões. Ademais, seu objetivo também está pautado em oferecer a replicação de uma determinada estrutura linguística da língua-alvo.

Na segunda parte da atividade “B1” (**Figura 77**), podemos visualizar quatro frases com espaços em branco que necessitam ser completados com a forma adequada de um dos verbos indicados no enunciado da própria proposta pedagógica – “falar, trabalhar, morar, chamar-se”; como ilustra a **Figura 77**, a seguir:

Figura 77. Atividade 1 – “B2” (Unidade 1 – LD1)

 **Complete com os verbos falar, trabalhar, morar, chamar-se.**

Ela _____ Mônica Ribeiro.

_____ em Belo Horizonte.

_____ na Fiat.

_____ inglês.



10

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 10

Assim, identificamos uma oportunidade de “*structuring para o aprendiz*”, pois espera-se que os aprendizes considerem apenas uma possibilidade de aplicação dos verbos informados no enunciado para a elaboração das respostas. Ademais, eles precisam informar o verbo adequado para cada uma das frases.

Os itens “1. ser” e “2. ir” ofertam um momento para que o aprendiz escreva, a partir das palavras disponibilizadas, frases que contem sentido isolado de um contexto de

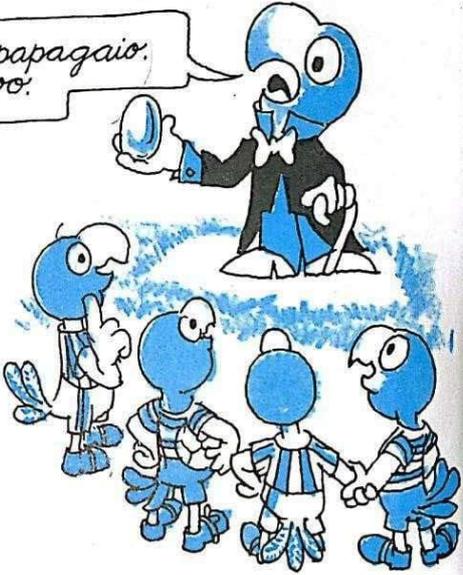
comunicação. Para isso, há uma imagem e um exemplo que podem ser compreendidos previamente para, assim, serem aplicados como modelo para a formação de frases pelos próprios estudantes. A **Figura 78**, apresentada a seguir, ilustra isso:

Figura 78. Atividade “1. Ser” – B1 (Unidade 6 – LD1)

1. ser

Exemplo:

*Hoje sou um papagaio.
já fui um ovo.*



a) eles/hoje/ricos — já/pobres
 b) eu/hoje/diretor — já/vendedor
 c) você/hoje/paciente — já/médico
 d) nós/hoje/amigos — ano passado/casados
 e) vocês/hoje/professores — já/alunos

2. ir

Exemplo: eu/ hoje/ cinema — ontem/ também
 Hoje vou ao cinema, ontem fui também.

a) ela/ hoje/ cinema — ontem/ com Carlos
 b) nós/ amanhã/ praia — na semana passada/ também
 c) eles/ sexta-feira/ concerto — ontem/ teatro
 d) eu/ nas férias/ para Natal — nas últimas férias/ para Maceió
 e) ele/ hoje à tarde/ dentista — ontem à tarde/ também

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 52

Dessa vez, além de serem disponibilizados dois verbos diferentes, requer-se do aprendiz a “retomada” do presente do indicativo (apresentado na “Lição 1” do LD1), em combinação com o uso, ainda controlado, do pretérito perfeito apresentado na “Lição 6” (LD1). Ademais, essa combinação requer a manipulação de mais itens lexicais do que nas propostas anteriores.

Contudo, não há escolhas disponíveis ao aprendiz além das que já estão previstas para a realização das atividades (respostas engessadas). Dessa forma, permanece a proposta de “structuring para o aprendiz”.

Observamos, ainda, que o item “b” em 2. *ir* – “nós/ amanhã/ praia – na semana passada/ também”, indica o modo futuro, fugindo, então, ao padrão das demais frases. E o item “c” em 2. *Ir* – “eles/ sexta-feira/ concerto – ontem/ teatro”, não esclarece se seria no modo futuro (“vão”) ou no passado (“foram na sexta-feira”).

Esse fato poderia representar uma certa liberdade de escolha ao aprendiz, mas poderia deixá-lo perdido, já que isso só acontece em dois casos de um total de dez itens presentes em “1” e “2”.

As atividades “1. *ter, estar*” e “2. *fazer*” trazem um conjunto de palavras que necessitam ser organizadas para a elaboração de frases; como ilustra a **Figura 79**, a seguir:

Figura 79. Atividades – “B2” (Unidade 6 – LD1)

1. *ter, estar*

Exemplo: eu/aula de judô/reunião no escritório
 Não estive na aula de judô.
 Tive reunião no escritório.

a) Gérson/casa do Paulo/muito trabalho
 b) Vocês/aula de Português/aula na universidade
 c) Nós/praias/montanha
 d) Eu/almoço com Iara/problemas com o carro
 e) Você/minha festa/festa da Célia.



2. *fazer*

Exemplo: ele/o exercício/eu
 Ele ainda não fez o exercício? Eu já fiz.

a) vocês/compras/nós
 b) eles/teste/eu
 c) você/jantar/eles
 d) eles/a cama/vocês
 e) ela/a tarefa/ele



Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 52-53

As atividades propostas na **Figura 79** seguem ainda o padrão de elaborar frases seguindo os modelos ou exemplos. As ilustrações, embora presentes, não favorecem a compreensão do sentido apresentados nos exemplos.

Especialmente na atividade 1 (verbos “*ter*” e “*estar*”), o aprendiz poderia ficar bastante confuso, pois os padrões propostos deveriam seguir os exemplos, mas cada frase disponível segue um padrão diferente.

Vejamos o item “a” da atividade “1. *ter, estar*”: “Gérson/ casa do Paulo/ muito trabalho”. Logo podemos elencar uma possível estruturação: “Gérson esteve na casa de Paulo. Teve muito trabalho”. Poderíamos até pensar que nesse caso, o aprendiz teria a liberdade de escolher como compor suas sentenças, mas em razão da falta de contexto, parece que a probabilidade maior é de que ele(a) fique confuso(a). Ressaltamos que nossa análise apenas considera o livro didático em si, certamente, um(a) professor(a) poderia guiar os estudantes.

Dessa forma, temos um caso de estruturação “nebulosa” para o aprendiz. Poderíamos chamar assim em razão da falta de clareza sobre o que se espera com a atividade. Reconhecemos, contudo, que foi previsto uma maior complexidade na proposta pedagógica, com a apresentação de duas frases dependentes.

Assim, identificamos, a princípio, o estágio de “*structuring para o aprendiz*”. Entretanto, reforçamos, novamente, uma possível gradação para oportunizar o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”. Isso porque esses itens podem ser adaptados, possibilitando que os aprendizes avancem de uma manipulação controlada em torno de aspectos gramaticais na língua-alvo para uma oportunidade em que possam trabalhar autonomamente as formas e sentidos na elaboração de frases.

Na proposta 3 – “Responda como no exemplo” (**Figura 80**), os aprendizes são convidados a responder algumas perguntas. Para isso, eles devem seguir determinados exemplos fornecidos como modelo pela proposta pedagógica. Para ilustrar a descrição apresentamos, a seguir, a **Figura 80**:

Figura 80. Atividade 3 – “B2” (Unidade 6 – LD1)

3. Responda como no exemplo.

- o Marta, você não fez o teste?
- Não fiz, nem vou fazer.

a) Sandra, você não teve reunião?
b) Os alunos não tiveram aula?
c) Mário e Samuel não estiveram com vocês?
d) Vocês não fizeram as tarefas?
e) Ele nunca foi presidente do clube?



Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 52-53

A terceira parte dessa proposta pedagógica também está atrelada a elementos dos estágios de “*structuring para o aprendiz*”; pois os estudantes têm uma oportunidade para manipular um conhecimento pontual sobre a língua-alvo para, então, responder perguntas específicas, com “forma” plausível e única, que estão fora de um contexto de comunicação.

À medida que exploramos a possibilidade de redação das frases propostas nessa atividade pedagógica, surge uma importante discussão sobre o tom adotado na elaboração dessas sentenças. Notamos que, em alguns casos, a estruturação das frases conforme sugerido pode inadvertidamente resultar em uma expressão que pode ser interpretada como mal-educada.

Com base na atividade “3. Responda como no exemplo” (presente na atividade “B2”), podemos observar o exemplo “Marta, você não fez o teste?”; o qual apresenta como resposta a frase “Não fiz, nem vou fazer”. A forma está gramaticalmente correta, mas poderia gerar

desconforto entre os interlocutores, a depender do contexto de uso. Contudo, um aprendiz estrangeiro poderia não perceber, pois é exemplo de uso no LD. Em alguns contextos, a manipulação de estruturas linguísticas pode inadvertidamente resultar em frases que, embora gramaticalmente corretas no nível sintático, podem transmitir um tom inapropriado.

A ênfase na manipulação de estruturas gramaticais, embora fundamental para o desenvolvimento do objetivo da proposta pedagógica, não requer uma atenção especial para garantir que a comunicação não apenas seja gramaticalmente precisa, mas também respeitosa e adequada ao contexto. Desta forma, é imperativo que, ao orientar os aprendizes na elaboração de frases, estejamos cientes do possível impacto do tom, assegurando que a expressão escrita não comprometa o respeito mútuo e a cortesia na comunicação.

Consideramos, novamente, que a análise do LD como documento (não em uso) não permite uma análise mais profunda, mas pode indicar a necessidade de cautela, para a questão da *terceira dimensão no uso de gramática* (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Na atividade 1 – “Complete com *querer* ou *poder*” (**Figura 81**), na qual eles precisam completar algumas lacunas com as formas verbais elencadas no enunciado da própria proposta pedagógica. Contudo, para que esses aspectos gramaticais possam ser empregados nas lacunas presentes nas frases, os aprendizes precisam conjugar um desses verbos, que se enquadre melhor para que se possa estabelecer o “sentido”, no “pretérito perfeito”; como temos na **Figura 81**, a seguir:

Figura 81. Atividade 1 – “B3” (Unidade 6 – LD1)

1. Complete com *querer* ou *poder*.

a) Eu _____ ir à festa, mas não _____.

b) Pedro _____ telefonar, mas não _____.

c) Sônia e eu _____ ir ao shopping center, mas não _____.

d) Nós _____ falar com vocês, mas não _____.

e) Eu _____ escrever para você, mas não _____.

53

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 53-54

A partir da observação da atividade, identificamos, novamente, o estágio de “*structuring para o aprendiz*”, pois os aprendizes são convidados a manipular elementos estruturais específicos da língua-alvo, com expectativa de respostas certas, eles devem inserir os verbos “querer” e “poder” em cada uma das lacunas presentes nas frases. Existem duas possibilidades de aplicação das formas verbais para que se construa “sentido” nas mesmas, mas sem

contextualização; reforçando o estágio apontado pertencente a perspectiva de ensino de gramática como produto.

Na etapa 2 – “Fale com seu/sua colega” (Atividade 2 – “B3”), podemos observar blocos com algumas estruturas linguísticas. Assim, compreendemos que os estudantes são convidados a conectar esses elementos organizados separadamente e fazer alterações sintáticas/morfológicas necessárias para que as frases obtidas possam ser utilizadas em determinado momento de interação com um colega; o que mostra a **Figura 82**:

Figura 82. Atividade 2 – “B3” (Unidade 6 – LD1)

2. Fale com seu/sua colega.

Exemplo: Você não quis ir ao cinema ontem?
Quis mas não pude, tive aula.

Você Ele Ela Vocês	querer poder	ir à festa de ir ao cinema ontem assistir ao show no domingo falar com... alugar uma casa nova	?	ter muito trabalho não ter tempo ter reunião ter aula ter outro compromisso
-----------------------------	-----------------	--	---	---

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 53-54

Assim, observamos que a proposta pedagógica apresenta uma possibilidade de interação entre os aprendizes; contudo, encontramos elementos que controlam essa prática – as estruturas pré-estabelecidas. Desse modo, identificamos que ela está atrelada ao estágio de “*structuring para o aprendiz*”; contudo, essa etapa poderia ser adaptada para oferecer uma oportunidade de “*structuring pelo aprendiz*”.

Parece ter havido a tentativa de envolver os aprendizes mais ativamente na manipulação das estruturas gramaticais em foco. A maneira como o professor for conduzir a aula dará maior ou menor oportunidades de escolha aos aprendizes. Assim, embora seja claramente uma atividade de estruturação de gramática como produto, ela está no estágio de “*borderline*” de estruturação **para o aprendiz** (tendendo mais a essa) e **pelo aprendiz**.

Em “B4, observamos o estudo sobre o verbo irregular “dar”, no presente e no pretérito perfeito. Para isso, a proposta pedagógica está organizada em três etapas; como podemos observar na **Figura 83**, a seguir:

Figura 83. Atividades – “B4” (Unidade 6 – LD1)

B4 Verbo irregular *dar*: Presente e pretérito perfeito

1. *dar*: presente
Dar é conjugado como *estar* no presente. Complete a conjugação você mesmo.

Eu _____
 Você _____
 Ele/ Ela _____
 Nós _____
 Vocês _____
 Eles/ Elas _____

2. *dar*: pretérito perfeito

— dei
 > deu
 — demos
 > deram

3. Trabalhe com seu/sua colega.

Exemplo: você/ livro/ Paulo
 o Você já deu o livro ao Paulo?
 • Já dei, sim.

a) ele/ dinheiro/ Marina
 b) vocês/ carta/ professor
 c) professor/ nota/ vocês
 d) eu/ livro/ você?
 e) ela/ aula/ você?

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 54

Na atividade – “3. Trabalhe com seu/sua colega”, os aprendizes têm a oportunidade de elaborar, em duplas, algumas frases. Assim, temos o estágio de “*structuring para o aprendiz*”. Porém, mesmo com as apresentações explícitas, não podemos deixar de reconhecer que houve a preocupação de “guiar” o aprendiz para realizar uma análise de como a forma de conjugação se dá, partindo do que já havia sido estudado, uma tentativa de levá-lo a ficar mais atento (e talvez ativo) para descoberta de regularidades gramaticais.

Em “1. Complete” (Atividade 1 – “B6”), os aprendizes devem simplesmente seguir o modelo, fazendo adequação do substantivo com o pronome adequado; conforme exposto no quadro percebido anteriormente. Para ilustra o quadro apresentado na proposta pedagógica “B6”, apresentamos a **Figura 84**, a seguir:

Figura 84. Atividade – “B6” (Unidade 6 – LD1)

Pronomes pessoais: o, a, os, as, -lo, -la, -los, -las B6

Eu conheço Chico Anna Chico e Anna as ruas de Salvador	muito bem	▶ Eu o conheço muito bem. ▶ a ▶ os ▶ as
Eu conheço você muito bem, Ana. Eu conheço vocês muito bem, Ana e Chico.		▶ Eu a conheço muito bem. ▶ Eu os conheço muito bem.

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 55

Em seguida, apresentamos a atividade “1. Complete” na **Figura 85**, a seguir:

Figura 85. Atividade 1 – “B6” (Unidade 6 – LD1)

1. Complete.

Quero ler o jornal. ▶ Quero lê-lo.

a carta ▶ _____

os livros ▶ _____

as notícias ▶ _____

Ele vai entrevistar você amanhã ▶ _____

Nós vamos visitar vocês amanhã ▶ _____

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 55

Trata-se, então, de uma atividade totalmente estruturada para o aprendiz (“*structuring para o aprendiz*”).

Na atividade “2. Relacione” (**Figura 86**), os aprendizes são convidados a relacionar algumas frases interrogativas com opções de respostas dadas na segunda coluna da atividade; como observamos a seguir:

Figura 86. Atividade 2 – “B6” (Unidade 6 – LD1)

2. Relacione.

a) Onde estão os livros?	(1) Claro, só vou lê-lo mais tarde.
b) Você leva as crianças à escola?	(2) Eu as comprei ontem.
c) Comprou as xicrinhas de cafezinho?	(3) Tenho, posso levá-la para casa.
d) Você pode me dar seu jornal?	(4) Eu os dei para Sabrina.
e) Você tem carro?	(5) Claro, eu as levo todo dia.

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 55

Estabelecendo, portanto, ênfase no estágio de “*structuring para o aprendiz*”. Observamos, porém, a existência de alguns aspectos culturais nas frases disponibilizadas; como, por exemplo, a expressão “xicrinhas de cafezinho” na sentença do item “c” em “B6” (**Figura 86**). Ademais, identificamos uma implicatura na relação entre o item “e” (“Você tem carro?”) e “3” (“Tenho, posso levá-la para casa”) da atividade “2. Relacione” (**Figura 86**), pois a resposta não corresponde a posse de um carro, mas a possibilidade de oferecer ajuda para a locomoção para determinado local.

Essa observação serve para mostrar que há potencial para aprofundamento pedagógico, a depender do desenvolvimento em aula, mesmo que, em termos de gramática, a proposta seja bastante limitante.

Larsen-Freeman (2003) apresenta o exemplo do cumprimento "Bom dia!" para ilustrar a distinção entre o uso formal e emergente em uma situação de ironia (ao usar esse aspecto lexical em um contexto diferente de sua colocação usual). Assim, seu uso é determinado pelo propósito comunicativo dos interlocutores.

A autora (LARSEN-FREEMAN, 2003) destaca a importância de reconhecer que a competência linguística vai além do conhecimento de regras gramaticais formais. Ela enfatiza que os aprendizes devem ser expostos a uma variedade de situações comunicativas autênticas para desenvolver, assim, a habilidade pragmalinguística, ou seja, na capacidade de usar a língua-alvo de forma flexível e apropriada em contextos verossímeis.

No item “b) Faça frases” da atividade B – “B2” (Unidade 12, LD1), observamos três colunas com algumas estruturas linguísticas isoladas de uma determinada frase fora de contexto de comunicação; como podemos observar na **Figura 87**, seguir:

Figura 87. Atividade B – “B2” (Unidade 12 – LD1)

b) Faça frases.		
Ela trabalha	todo	no supermercado
Nós fazemos ginástica	toda	día(s)
Eu faço mergulho	todos os	sábado(s)
Eles viajam para o Brasil	todas as	mês(es)
Elas sabem		verão
Ele compra	tudo	ano(s)
A professora come feijoada		sobre astrofísica
Meu vizinho toca piano		férias

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 125

Nessa atividade, os aprendizes são convidados a conectar uma das estruturas linguísticas de cada uma das colunas para elaborar, por si próprios, algumas frases, a partir do enunciado “Faça Frases”. Apesar da variação de frases que podem ser formadas pelos estudantes, podemos listar, a partir dos elementos presentes nessa etapa da proposta pedagógica, um contexto fechado e controlado. Com isso, ressaltamos, principalmente, uma oportunidade de “*structuring para* o aprendiz”, mas com uma potencialidade de gradação para os estágios de “*structuring pelo* aprendiz”.

Na atividade “B2” (**Figura 88**), também podemos observar uma oportunidade para a elaboração de frases pelos próprios estudantes. Contudo, eles devem atentar para um jogo de estruturas linguísticas organizadas em três colunas de uma tabela para, assim, conectar cada uma delas para a redação de suas próprias frases; como ilustra a **Figura 88**, a seguir:

Figura 88. Atividade – “B2” (Unidade 12 – LD1)

Faça frases.		
Cada	aluno(s)	vão participar do projeto. vai receber uma tarefa diferente.
Todos os	entrada(s)	são lindos. custa uma fortuna.
Todas as	quadro(s)	para o show foram vendidas. custou um absurdo.

125

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 125

A atividade descrita prevê a criação de frases pelos próprios estudantes, mas solicita a conexão de estruturas linguísticas fornecidas pela própria atividade pedagógica; estando, portanto, alinhada ao pressuposto do estágio de “*structuring para o aprendiz*”. Contudo, podemos identificar uma gama de variações entre as combinações das estruturas presentes nas colunas. Assim, identificamos uma potencialidade de gradação para o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, porém, uma vez mais, com potencial bastante prejudicado em razão da falta de contexto.

A atividade 3. Transforme – “B3”, os aprendizes precisam transformar um grupo de frases que apresentam verbos na voz ativa para estruturas linguísticas na com formas verbais na voz passiva; como podemos observar na **Figura 89**, a seguir:

Figura 89. Atividade 3 – “B3” (Unidade 12 – LD1)

3. Transforme.

Exemplo: O brasileiro é ignorado pela justiça.
A justiça ignora o brasileiro.

a) O brasileiro é discriminado pela escola.

b) 30% dos jovens entre 10 e 17 anos são absorvidos pelo mercado de trabalho.

c) A sociedade brasileira é marcada pela discriminação.

d) Os direitos do cidadão não são respeitados pela sociedade.

126

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 125

Assim, a atividade pedagógica tem o intuito de possibilitar a reaplicação de um determinado aspecto gramatical estudado anteriormente pelos aprendizes, de forma mecânica. A partir disso, identificamos uma proposta pedagógica com pressupostos do estágio de “*structuring para o aprendiz*”.

As atividades 9, 10 e 11 (**Figura 90**), apresentadas na categoria “Na ponta da língua” (LD2); observamos algumas estruturas com espaços em branco e uma proposta para a elaboração de frases; conforme temos a seguir:

Figura 90. Atividades 9, 10 e 11 – “Na ponta da língua” (Unidade 1 – LD2)

Na ponta da língua



Atividade 9

Identifique o gênero das palavras, acrescentando o artigo adequado:

a) ____ cor	k) ____ emoção
b) ____ mulata	l) ____ chave
c) ____ portão	m) ____ pintor
d) ____ coquetel	n) ____ problema
e) ____ capítulo	o) ____ dor
f) ____ página	p) ____ satisfação
g) ____ coração	q) ____ coragem
h) ____ especialista	r) ____ general
i) ____ sinceridade	s) ____ analista
j) ____ costume	t) ____ chá

Atividade 10

Complete com o verbo **ser**. Faça a concordância adequada:

- a) Eu _____ professora.
- b) Eu _____ médico.
- c) Você _____ dinamarquês.
- d) A Senhora _____ arquiteta.
- e) Ele _____ brasileiro.
- f) Elas _____ cozinheiras.
- g) Nós _____ do Brasil.
- h) Você _____ de Portugal.
- i) Meu nome _____ Marcos.
- j) Vocês _____ veterinários.

Atividade 11

Coloque as frases do exercício anterior na forma negativa.

Modelo: Eu sou brasileira.
Eu não sou brasileira.

Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 20

As atividades 9 e 10 (**Figura 90**) tratam de preenchimento de lacunas presentes nas estruturas linguísticas. A diferença entre elas é que a primeira proposta não há contextualização dos aspectos linguísticos e espera-se que o aprendiz identifique o gênero de cada uma das vinte palavras listadas para que se possa completar o espaço que antecede um substantivo. Na segunda proposta, a lacuna está entre o sujeito e o complemento (substantivo ou preposição + substantivo) e espera-se que o aprendiz conjugue adequadamente o verbo “ser” para completar as mesmas.

Na “atividade 11” (**Figura 90**), observamos uma proposta para que o aprendiz, simplesmente, passe as dez frases da atividade 10 (**Figura 90**) para a forma negativa.

Assim, observamos que as três atividades, que visam a manipulação de aspectos linguísticos, são totalmente estruturadas para o aprendiz, ou seja, há somente a possibilidade de uma única resposta para cada caso e, assim, não possibilitando oportunidade de escolha, pois o contexto também não está disponibilizado para os aprendizes. Portanto, temos o estágio de “*structuring para o aprendiz*”.

Para a prática dos verbos apresentados no quadro da categoria “Sistematizar é preciso...” (Unidade 6, LD2), temos a “atividade 2” (“Na ponta da língua”), a qual apresenta algumas frases que necessitam ser completadas com a “forma” adequada dos verbos “conhecer, ficar, pôr e ver”; como ilustrado na **Figura 91**, a seguir:

Figura 91. Atividade 2 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)

136 Terra Brasil

Sistematizar é preciso...

Verbos no presente do indicativo

	Ficar	Pôr	Ver
Eu	fico	ponho	vejo
Tu	ficas	pões	vês
Você			
A Senhora / O Senhor	fica	põe	vê
Ela / Ele			
A gente			
Nós	ficamos	pomos	vemos
Vós	ficais	pondes	vedes
Vocês			
As Senhoras / Os Senhores	ficam	põem	vêem
Elas / Eles			

Na ponta da língua

Atividade 2

Complete as frases seguintes, escolhendo os verbos apropriados, no presente:

conhecer | ficar | pôr | ver

- Minha tia _____ a família dele toda: do bisavô ao bisneto.
- Quando eu _____ as estrelas no céu, viro poeta.
- Ele _____ todo o dinheiro no banco: tem psicologia de mineiro.
- Cada dia nós _____ mais velhos, mais feios, mas também mais sábios.
- Josualdo _____ a noiva bem, ainda que não biblicamente.
- Eles _____ sempre tudo no lugar certo, são um pouco neuróticos.
- Uma mulher só _____ realmente independente quando dispõe do seu próprio salário.
- Eles só _____ o que lhes interessa.

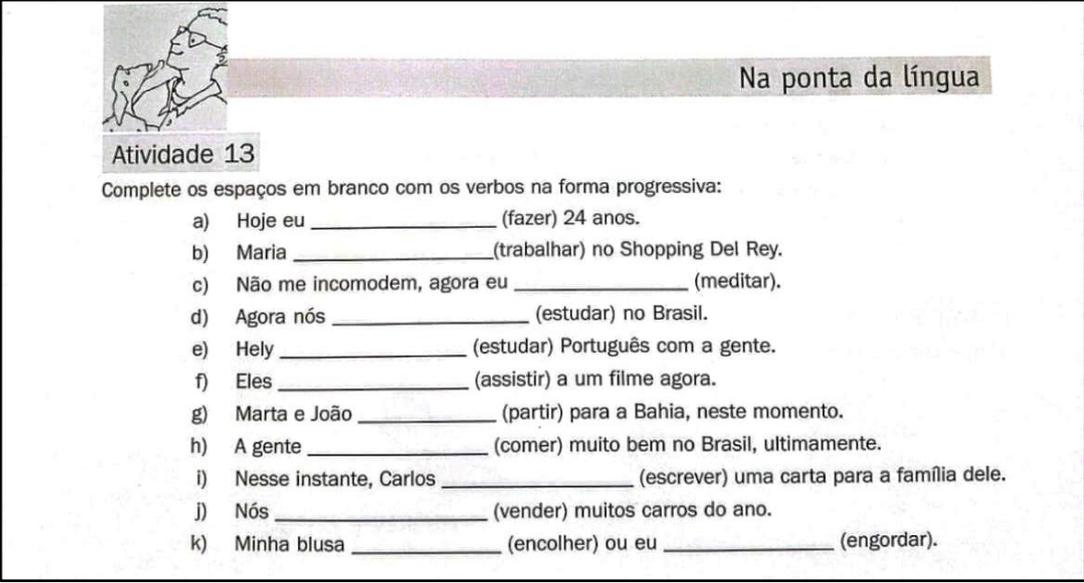
Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 136

Considerando que existe apenas uma possibilidade de escolha da forma verbal para que seja completada adequadamente cada lacuna presente nas sentenças, temos uma proposta de “*structuring para o aprendiz*”; contudo, os aprendizes necessitam identificar, por si próprios, a forma verbal e sua conjugação no modo do presente, para completar e estabelecer “sentido” em cada uma delas. Assim, há possibilidade de um papel mais ativo para o aprendiz, do que em outras propostas de estruturação para o aprendiz; um aspecto que destaca a possibilidade de gradação inicial entre o estágio de “*structuring para o aprendiz*” e a fase intitulado por “*borderline*”.

Em observação a “atividade 2” (**Figura 91**), observamos, novamente, algumas sentenças; como, por exemplo, no item “c” (“Ele pôs todo o dinheiro no banco: tem **psicologia de mineiro**”) e o item “e” (“Josualdo conhece a noiva bem, ainda que **não biblicamente**”), que podem gerar um momento de debate, a partir do suporte do(a) professor(a) sobre o “sentido” das expressões destacadas em *negrito*. E também, algumas sentenças podem causar estranhamento; como em “g” (“Uma mulher só fica realmente independente quando dispõe do seu próprio salário”), a qual, acreditamos, necessita de atenção e problematização na prática em sala de aula, mas, como essa pesquisa considera o LD como documento, não iremos aprofundar essa questão.

Para a prática dos verbos na forma progressiva, é proposta a “atividade 13” (**Figura 92**); conforme segue:

Figura 92. Atividade 13 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)



Na ponta da língua

Atividade 13

Complete os espaços em branco com os verbos na forma progressiva:

- Hoje eu _____ (fazer) 24 anos.
- Maria _____ (trabalhar) no Shopping Del Rey.
- Não me incomodem, agora eu _____ (meditar).
- Agora nós _____ (estudar) no Brasil.
- Hely _____ (estudar) Português com a gente.
- Eles _____ (assistir) a um filme agora.
- Marta e João _____ (partir) para a Bahia, neste momento.
- A gente _____ (comer) muito bem no Brasil, ultimamente.
- Nesse instante, Carlos _____ (escrever) uma carta para a família dele.
- Nós _____ (vender) muitos carros do ano.
- Minha blusa _____ (encolher) ou eu _____ (engordar).

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 145

Os aprendizes necessitam empregar, em cada uma das lacunas, a forma progressiva dos verbos indicados entre parênteses na própria proposta pedagógica. Assim, a atividade controla o uso do aspecto gramatical, uma característica atrelada ao estágio de “*structuring para o aprendiz*”.

Em seguida, iremos analisar a “atividade 14” (**Figura 93**), a seguir:

Figura 93. Atividade 14 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)

Atividade 14		
Relacione:		
a) Tenho ginástica		() estou procurando minha blusa de lã.
b) Vou tomar banho		() estou usando meu maiô de lycra.
c) Vou para a praia	POR ISSO	() estou vestindo uma blusa leve de seda.
d) Sinto calor		() estou pondo roupa de malha na mochila.
e) Estou sentindo frio		() estou tirando a roupa.

Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 145

Ela apresenta um conjunto de frases divididas em duas colunas. Além disso, elas estão separadas pela expressão "por isso". Ao analisarmos a proposta pedagógica, identificamos que os aprendizes necessitam relacionar as frases na primeira coluna com um dos trechos listados na segunda. Assim, o envolvimento com os elementos das colunas e a interpretação da expressão exigem uma compreensão do contexto, a partir do estabelecimento de relação entre “forma” e “sentido” que podem ser formulados com a conexão dos blocos de estruturas presentes nas colunas. Portanto, essa proposta pedagógica oferece uma oportunidade de “*structuring para o aprendiz*”, mas agora com maior oportunidade de relacionar “forma” e “sentido”.

Passamos para a “atividade 16” (Figura 94), a seguir:

Figura 94. Atividade 16 – “Na ponta da língua” (Unidade 6 – LD2)

Atividade 16	
O que as pessoas estão fazendo?	
	
	
	

Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 146

A proposta traz ilustrações representando ações cotidianas pontuais. Com a leitura do enunciado, compreendemos que ela almeja que os aprendizes escrevam frases para descrever o que cada personagem está fazendo em cada uma das situações suscitadas.

Para o cumprimento dessa proposta, os aprendizes necessitam manipular, a partir de um contexto controlado, a estrutura linguística estudada anteriormente (verbo estar + gerúndio do verbo principal). Temos, então, um caso de gramática como produto, com necessidade de “*structuring para o/pelo aprendiz*”, pois, nesse caso, mesmo havendo a previsão de respostas “certas”, toda a estrutura linguística será elaborada pelo próprio aprendiz. Por exemplo, para a primeira ilustração da “atividade 16” (**Figura 94**), os aprendizes podem elaborar diferentes sentenças; como, por exemplo, “Ele está se vestindo”, “Ele está colocando a camisa”, “Ele está abotoando a camisa” e “Ele está se preparando para o trabalho”.

Assim, entendemos que a proposta está na fase de “*borderline*” podendo, desse modo, transitar entre os estágios de “*structuring para o aprendiz*” e “*structuring pelo aprendiz*”.

Para a prática do “pretérito mais-que-perfeito”, temos a “atividade 2” (Unidade 12, LD2), na qual os aprendizes têm a oportunidade de elaborar, em dupla e com base em um contexto controlado, algumas perguntas e respostas, conforme ilustra a **Figura 95**, a seguir:

Figura 95. Atividade 2 – “Na ponta da língua” (Unidade 12 – LD2)

Unidade 12 **269**



Na ponta da língua

Atividade 2

Em dupla, elabore perguntas e respostas, para verificar se os fatos seguintes tinham ou não acontecido antes de sua chegada a este país.

Modelo: antes de morar no Brasil / **estudar** Português
*Antes de morar no Brasil, você **tinha estudado** Português?*
*Sim, eu **tinha estudado** Português.*
 ou
*Não, eu **não tinha estudado** Português.*

a) Antes de morar no Brasil / **procurar** um curso de cultura brasileira
 _____ | _____

b) Antes de morar no Brasil / **visitar** outros países tropicais
 _____ | _____

c) Antes de morar no Brasil / **ver** araras tão lindas
 _____ | _____

d) Antes de morar no Brasil / **ir** a uma partida de futebol
 _____ | _____

e) Antes de morar no Brasil / **comer** moqueca de peixe / e comer feijoada
 _____ | _____

f) Antes de morar no Brasil / **jogar** capoeira / e jogar futebol de praia
 _____ | _____

g) Antes de morar no Brasil / **beber** cachaça / e beber caipirinha / e beber caipirosca
 _____ | _____

h) Antes de morar no Brasil / **morar** sozinho(a) (separado(a) de sua família)
 _____ | _____

A atividade prevê uma prática controlada, porém, oportuniza aos aprendizes estruturar, a partir do exemplo disponibilizado, informações sobre si próprios. Dessa forma, ainda que a estrutura da sentença seja dada na atividade, o aprendiz estará envolvido ativamente na busca e redação sobre informações reais sobre si mesmo, podendo, assim, estabelecer relações entre “forma” e “sentido”. Trata-se de uma atividade que oferece o desenvolvimento de uma proposta localizada na fase de “*borderline*”; contudo, bem próxima, ainda, ao estágio de “*structuring para o aprendiz*” (já que a estrutura central é toda dada), porém, com potencial oportunidade para transição para o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”.

Temos ainda para a prática da mesma estrutura (“pretérito mais-que-perfeito”) a atividade 3 – “Uma pescaria no Araguaia” (**Figura 96**), a seguir:

Figura 96. “Atividade 3” (Unidade 12 – LD2)

<p>Atividade 3 Uma pescaria no Araguaia.</p> <p>O que o grupo de amigos tinha feito antes de ir para a pescaria?</p> <p>Modelo: Adriano / checar o motor do carro <i>Adriano tinha checado o motor do carro.</i></p> <p>a) Amauri / comprar pneus novos de reserva _____.</p> <p>b) Antônio / providenciar lâmpadas _____.</p>	
<p>c) Eu e o Gonzaga / escolher os anzóis _____.</p> <p>d) Miguel e Tião / discutir o roteiro da viagem _____.</p> <p>e) Seu Nestor / ir comprar carne de sol e muita cachaça _____.</p> <p>f) Leo / pedir emprestado o violão de seu cunhado e algumas músicas caipiras _____.</p> <p>g) Sérgio / sumir porque adoecer _____.</p> <p>h) Todos / contribuir para o sucesso da viagem _____.</p>	

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 269-270

Essa atividade procura trazer um contexto de “uso”, porém bastante controlado. O aprendiz deverá completar as frases, a partir de informações já disponibilizadas, com respostas

prevista e sem liberdade de escolha. Nesse caso, temos o estágio de “*structuring para o aprendiz*”

Na atividade 4 (Unidade 12, LD2), os aprendizes necessitam transformar algumas frases, que estão apresentadas na proposta pedagógica, para a forma composta. Para isso, eles precisam atentar ao tempo verbal focalizado (de pouco uso) em cada uma das estruturas linguísticas; como podemos observar na **Figura 97**, a seguir:

Figura 97. “Atividade 4” (Unidade 12 – LD2)

Atividade 4

Passe as frases para a forma composta do tempo verbal sublinhado:

a) Tudo despertara seus sentidos naquela terra.

b) Jean-Paul pensara que sua vida não ia mudar.

c) Ele tentara resistir, mas não conseguiu.

d) Ele enfrentara o trabalho e pusera muita fé no que iniciara.

e) Escrevera a todas as paróquias do Nordeste.

f) Todas aguardaram sua visita.

g) Rosa ainda não aparecera na sua vida.

h) Finalmente, Jean-Paul descobrirá que enlouquecera de amor.

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 270

Portanto, essa atividade apresenta pressupostos do estágio de “*structuring para o aprendiz*”, pois, a proposta pedagógica visa a manipulação mecânica da “forma”, considerando a possibilidade de apresentação de somente uma resposta “correta” em cada item.

Na “atividade 5” (**Figura 98**), algumas frases são separadas em duas colunas. Com base no enunciado dessa proposta pedagógica, compreendemos que os aprendizes necessitam relacionar esses blocos de estruturas linguísticas para, assim, formar frases; conforme ilustramos a seguir:

Figura 98. “Atividades 5” (Unidade 12 – LD2)

Atividade 5	
Relacione a 1ª à 2ª coluna:	
a) Quando cheguei à rodoviária	() o trem partira.
b) Quando Andreia chegou ao aeroporto	() o avião decolara.
c) Quando chegamos à estação ferroviária	() os motoristas de ônibus entraram em greve.
d) Quando Helena entrou no parque de diversões	() o ladrão saíra pela janela.
e) Quando Miguel entrou em casa	() os motores dos brinquedos pararam.

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 270

Logo, o trabalho com a língua-alvo é realizado de maneira controlada e não possibilita que os aprendizes manipulem as estruturas linguísticas de maneira autônoma para a realização dessa proposta. Assim, temos uma oportunidade de estágio de “*structuring para o aprendiz*”; pressuposto atrelado ao ensino como produto.

A atividade “1G” (LD3) apresenta um texto com algumas informações sobre o “Bumba Meu Boi” e ela propõe o preenchimento, por parte dos estudantes, de algumas lacunas com a conjugação dos verbos indicados entre parênteses, no “presente”, “pretérito perfeito” ou “pretérito imperfeito”, como podemos observar na **Figura 99**, a seguir:

Figura 99. Atividade “1G” (Unidade 1 – LD3)

1G. Agora leia o excerto abaixo que explica o que é o Bumba Meu Boi, completando as lacunas com o verbo na conjugação adequada do Presente, do Pretérito Perfeito ou do Pretérito Imperfeito.



[...]

O Bumba Meu Boi _____ (ser/ter) influências das culturas africana, europeia e indígena, e a história que envolve sua dança _____ (ser/estar) sobre um casal de escravos, Pai Francisco e Mãe Catirina (ou Catarina). Grávida, Catarina _____ (começar/fazer) a ter desejos de língua de boi. Para atender suas vontades, seu marido _____ (ser/ter) de matar o boi mais bonito de seu senhor. Percebendo a morte do animal, o dono da fazenda _____ (convocar/falar) curandeiros e pajés para ressuscitá-lo. Quando o boi volta à vida, toda a comunidade _____ (comprou/celebrar).

Bumba Meu Boi ou Boi-bumbá _____ (ser/estar) uma dança surgida no século XVIII na região Nordeste. Nesse período, o boi _____ (ter/haver) grande importância simbólica e econômica (Ciclo do Gado), e _____ (ter/haver) como grandes criadores os colonizadores que _____ (ter/fazer) uso de mão de obra escrava.



Adaptado de: <https://www.palmares.gov.br/?p=40485>

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 27

Observamos que a atividade envolve a manipulação ativa de verbos em diferentes tempos verbais – presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo; ou seja, os aprendizes precisam aplicar um conhecimento específico sobre a formação de aspectos gramaticais específicos em L2/LE. Assim, podemos identificar pressupostos atrelados ao estágio de “*structuring para o aprendiz*”, pois, mesmo que as “formas” sejam previstas, os aprendizes necessitam conjugar os verbos para o preenchimento de cada uma das lacunas presentes no texto. Assim, eles precisam fazer uma reflexão entre “forma” e “sentido”.

Na atividade “2D” (Figura 100), observamos que os estudantes necessitam manipular determinados verbos regulares e irregulares no presente do subjuntivo, ou seja, propõe que os aprendizes trabalhem com uma “forma” isolada; conforme temos na Figura 100, a seguir:

Figura 100. Atividade “2D” (Unidade 1 – LD3)

2D. Complete as frases abaixo usando os verbos entre parênteses no presente do subjuntivo:

a) O diretor quer que eu _____ (ficar) aqui no feriado a fim de que os clientes _____ (poder) tirar dúvidas.

b) Ana pede que o patrão a _____ (liberar) no feriado para que ela _____ (poder) conhecer os Lençóis Maranhenses.

c) Espero que você _____ (ser) liberada. Tenho medo que o chefe não te _____ (liberar).

d) Meus pais não querem que nós _____ (partir) hoje. É possível que _____ (chover) muito na estrada.

e) É uma pena que eles não _____ (poder) ir conosco para os Lençóis. Talvez eles _____ (conseguir) ir em outro feriado.

f) Duvido que eles _____ (chegar) no horário. É provável que eles _____ (perder) o voo pra São Luís.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 29

Podemos identificar que a atividade pedagógica oferece uma oportunidade de “*structuring para o aprendiz*”, pois os estudantes precisam manipular os verbos em um tempo verbal específico. A atividade destaca um contexto controlado, já que os estudantes devem apenas preencher lacunas em frases previamente estruturadas pela proposta pedagógica. Uma vez mais, a atividade se alinha com a perspectiva de ensino de gramática como produto.

Como uma oportunidade de reforçar o estudo proposto na atividade “2C”, a atividade “3A” propõe o preenchimento de lacunas presentes em um texto, que destaca algumas informações sobre o turismo no Brasil, com a forma adequada dos verbos regulares e irregulares indicados entre parênteses, no modo subjuntivo, como ilustramos na **Figura 101**, a seguir:

Figura 101. Atividade “3A” (Unidade 1 – LD3)

3A. Leia o texto “Turismo no Brasil” e complete-o com os verbos no subjuntivo. Se necessário, revise a atividade 2C antes disso.

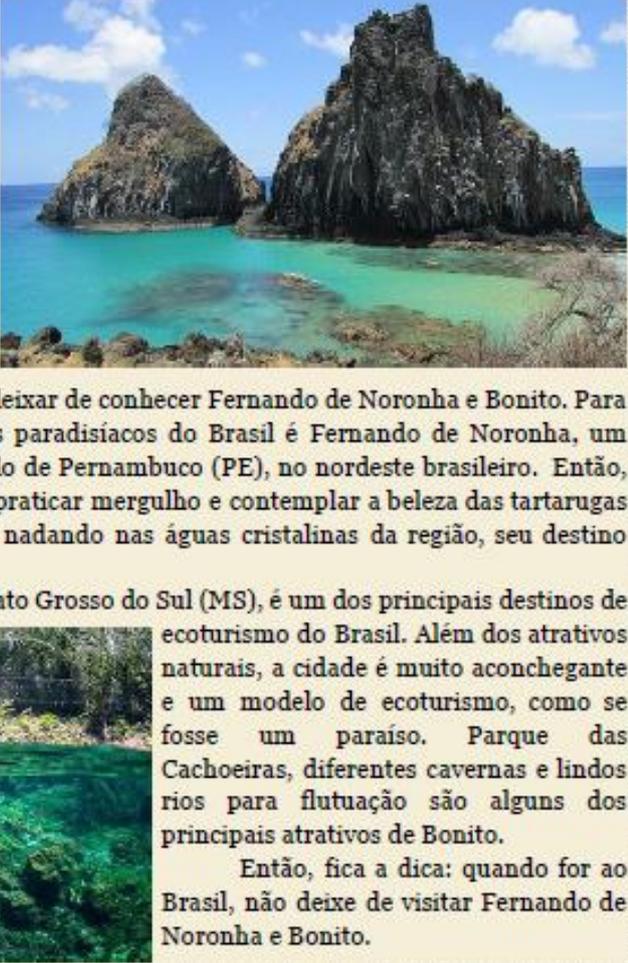
Turismo no Brasil

Quando você estiver planejando sua viagem para o Brasil, não esqueça de ler os manuais de turismo, pois é possível que você se _____ (surpreender). É comum pensarmos no Rio de Janeiro (RJ) como o grande destino turístico do Brasil. No entanto, vale a pena pesquisar outros destinos, pois o Brasil tem cerca de 7 mil quilômetros de extensão de litoral, desde o Rio Grande do Sul (RS) até o Rio Grande do Norte (RN), além de inúmeras outras alternativas para os turistas.

Caso você _____ (ser) amante do ecoturismo e _____ (gostar) do contato direto com a natureza, você não pode deixar de conhecer Fernando de Noronha e Bonito. Para alguns turistas, um dos destinos mais paradisíacos do Brasil é Fernando de Noronha, um arquipélago vulcânico situado no estado de Pernambuco (PE), no nordeste brasileiro. Então, caso você _____ (gostar) de praticar mergulho e contemplar a beleza das tartarugas marinhas, raias, golfinhos e tubarões nadando nas águas cristalinas da região, seu destino deve ser Fernando de Noronha.

Da mesma forma, Bonito, no Mato Grosso do Sul (MS), é um dos principais destinos de ecoturismo do Brasil. Além dos atrativos naturais, a cidade é muito aconchegante e um modelo de ecoturismo, como se fosse um paraíso. Parque das Cachoeiras, diferentes cavernas e lindos rios para flutuação são alguns dos principais atrativos de Bonito.

Então, fica a dica: quando for ao Brasil, não deixe de visitar Fernando de Noronha e Bonito.



Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 32

Nessa atividade, notamos, também, a perspectiva de ensino de gramática como produto, pois foca no uso de um aspecto gramatical da língua-alvo – o uso dos verbos regulares e irregulares no modo subjuntivo –, a partir de um contexto controlado – o texto apresentado. Além disso, identificamos o estágio de “*structuring para o aprendiz*”; uma vez que os estudantes precisam manipular os verbos de maneira adequada no modo subjuntivo para preencher lacunas previamente estruturadas, com a possibilidade de apenas uma alternativa correta, porém a lacuna está inserida em contexto verossímil, o que pode facilitar a compreensão do aprendiz.

Ainda com foco no “subjuntivo”, temos a proposta “3D”; conforme ilustramos na **Figura 102**, a seguir:

Figura 102. Atividade “3D” (Unidade 1 – LD3)

3D. Reescreva as orações transformando os verbos do Pretérito Imperfeito do Subjuntivo em Futuro do Subjuntivo, usando as expressões dadas. Siga o modelo:

Se eu tivesse dinheiro, eu viajaria mais.
Pretérito Imperfeito do Subjuntivo + Futuro do Pretérito do Indicativo

Quando eu tiver dinheiro, eu viajarei mais.
Futuro do Subjuntivo + Futuro do Presente do Indicativo

a) Se os turistas conhecessem Campos do Jordão, ficariam encantados.

Logo que

b) Se fôssemos a Foz do Iguaçu, poderíamos conhecer o Paraguai e a Argentina.

Assim que

c) Se você conhecesse Jericoacoara, você se apaixonaria.

Depois que

d) Se seus pais viajassem para Gramado, eles relaxariam bastante.

Quando

e) Se visitasse Portos de Galinhas, teria outra impressão de Pernambuco.

Quando

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 34

Para isso, os aprendizes, a partir de expressões dadas em cada uma das frases da atividade pedagógica, precisam reaplicar conhecimentos prévios e manipular as estruturas verbais com precisão, direcionando-as, agora, para a construção de uma forma verbal específica no tempo futuro.

Desse modo, nessa atividade, identificamos uma oportunidade de “*structuring para o aprendiz*”, um dos estágios da perspectiva de ensino de gramática como produto, pois a proposta pedagógica tem foco em uma “forma” gramatical específica da língua – os tempos verbais já mencionados. Além disso, ela estrutura a percepção de modo controlado, pois os aprendizes devem produzir suas frases de acordo com um modelo prévio.

Na atividade “2B”, os aprendizes necessitam completar algumas frases de acordo com determinadas regras sobre concordância verbal; as quais foram apresentadas anteriormente. Desse modo, eles devem preencher as lacunas com a forma adequada dos verbos indicados entre parênteses em cada uma das frases, como temos na **Figura 103**, a seguir:

Figura 103. Atividade “2B” (Unidade 2 – LD3)

2B. Com base nas regras de concordância verbal, complete as frases abaixo:

a) Mais de um país da Europa _____ (praticar) o comércio ilegal de escravos.

b) A maioria dos artistas _____ (participar) dos movimentos sociais.

c) Cerca de três grandes grupos de seres humanos primitivos _____ (ocupar) o Brasil antes de os portugueses chegarem.

d) Mais de um grupo de seres humanos primitivos _____ (povoar) as terras que hoje são do Brasil.

e) Um grande número de pessoas _____ (ir) às ruas em prol da causa abolicionista.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 46

Assim, percebemos que os estudantes devem, de maneira controlada, manipular determinado aspecto gramatical, o uso de verbos de acordo com as regras de concordância verbal, apresentados para eles em uma atividade realizada anteriormente. Desse modo, identificamos o estágio de “*structuring para o aprendiz*”; uma vez que eles precisam manipular, a partir do preenchimento de lacunas, os verbos para que eles concordem com os sujeitos de cada uma das frases.

Reconhecemos, porém, que embora não haja um contexto abrangente nessa atividade, ela conta com uma contextualização histórica, contando com o conhecimento prévio dos aprendizes. Observamos, então, nuances de mais estruturado **para o aprendiz**, com estruturado **para o aprendiz**, mas contando com sua mobilização para refletir sobre “forma-sentido” a partir de seu conhecimento de mundo, por exemplo.

Dando continuidade à questões relacionadas ao verbo no condicional, na atividade “4D” (**Figura 104**) algumas lacunas necessitam ser completadas com a conjugação adequada dos verbos indicados entre parênteses pela própria proposta pedagógica, como podemos observar na **Figura 104**, a seguir:

Figura 104. Atividade “4D” (Unidade 3 – LD3)

4D. Complete as frases utilizando a conjugação adequada dos verbos indicados.

a) Se eu _____ (ser) o prefeito, eu _____
(mudar) o sistema de saúde.

b) Se nós _____ (precisar), nós _____
(ir) para um hospital público.

c) Se a vacina _____ (chegar), todos _____
(ser) imunizados.

d) Se os políticos _____ (querer), nós _____
(ter) um sistema de saúde mais justo.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 67

Assim, observamos que eles necessitam conjugar adequadamente um verbo indicado entre parênteses em cada frase da proposta pedagógica. Desse modo, os aprendizes se depararam com uma situação controlada para que seja manipulado determinado aspecto gramatical na língua-alvo, em um contexto previamente estruturado, ou seja, uma oportunidade para o “*structuring para o aprendiz*”. Observamos, porém, que as sentenças propostas têm valor social, o que pode contribuir para uma atenção maior por parte dos aprendizes do que quando simplesmente precisam completar uma lacuna sem sentido verossímil; como, por exemplo, uma proposta de completar uma lacuna em uma sentença com contexto isolado de um contexto de comunicação (João _____ (trabalhar) na empresa).

Em “1H” (**Figura 105**), os aprendizes são convidados a preencher lacunas presentes nas frases com os verbos indicados entre parênteses, na voz passiva. Para isso, eles necessitam, aplicar regras gramaticais percebidas na atividade pedagógica realizada anteriormente; como ilustrado a seguir:

Figura 105. Atividade “1H” (Unidade 4 – LD3)

1H. Complete as frases de acordo com o emprego da voz passiva.

a) As pinturas rupestres _____ (fazer) pelos primeiros homens americanos.

b) Os artefatos _____ (estudar) pela arqueóloga Niède Guidon.

c) Os sítios arqueológicos _____ (explorar) por pesquisadores do mundo inteiro.

d) O Parque Nacional Serra da Capivara _____ (declarar) patrimônio histórico pela UNESCO em 1991.

e) Mais de 35.000 imagens arqueológicas _____ (registrar) por Niède Guidon.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 77

Por exigir a aplicação de conhecimento percebido para a construção da voz passiva, identificamos o estágio de “*structuring para o aprendiz*” (gramática como produto), pois eles precisam preencher lacunas de modo a construir corretamente a voz passiva nas frases; atentando, então, à forma isolada, reconhecemos, porém, a existência de um texto apresentado anteriormente na “unidade 4” (LD3), que poderia servir de contextualização, a depender de como o professor orienta os aprendizes. Para a contextualização da proposta pedagógica apresentada antes da atividade “1H”, reproduzimos o texto apresentada em “1C” na **Figura 106**, a seguir:

Figura 106. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3)

1C. Leia o texto abaixo e responda às perguntas em seu caderno.

O Parque Nacional Serra da Capivara



O Parque Nacional Serra da Capivara compreende a área de maior concentração de sítios pré-históricos do continente americano e contém a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Estudos científicos confirmam que a Serra da Capivara foi densamente povoada em períodos pré-históricos e que os primeiros homens americanos podem ter vivido neste lugar. Os artefatos encontrados apresentam vestígios do homem que podem ter aproximadamente 50.000 anos, os mais antigos registros na América, além de contar com os mais antigos exemplares de arte rupestre do continente.

O maior atrativo do parque é a densidade e diversidade de sítios arqueológicos portadores de pinturas e gravuras rupestres pré-históricas. É um verdadeiro Parque Arqueológico com um patrimônio cultural de tal riqueza que determinou sua inclusão na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO.

O patrimônio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara é constituído por cerca de 700 sítios de pinturas rupestres pré-históricas, gravadas em paredões de rocha. As pinturas representam aspectos do dia a dia, ritos e cerimônias dos antigos habitantes da região, além de figuras de animais, alguns já extintos.

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado no Nordeste Brasileiro, no Estado do Piauí, nos municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias.

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/>

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 74

Com o objetivo de oportunizar a revisão do conteúdo sobre “preposições” trabalhado anteriormente (Unidade 3, LD3), a atividade pedagógica “4B” (**Figura 107**), na qual os aprendizes necessitam completar algumas lacunas presentes em um texto. Para isso, eles podem utilizar as preposições ou contrações indicadas entre parênteses pela própria proposta pedagógica, como ilustramos a seguir:

Figura 107. Atividade “4B” (Unidade 4 – LD3)

4B. Para conhecer mais sobre a história do samba, leia o texto e complete os parágrafos abaixo com preposições ou contrações adequadas.

Na virada _____ (do/no) século XIX para o século XX, o samba foi se afirmando como gênero musical popular dominante _____ (dos/nos) subúrbios e, depois, _____ (dos/nos) morros cariocas. Dois sambistas ficaram muito conhecidos nesse contexto: João da Baiana (1887-1974), filho da baiana Tia Perciliana, de Santo Amaro de Purificação, que gravou o samba “Batuque na cozinha”, e Donga (Joaquim Maria dos Santos) (1890-1974), que registrou, _____ (de/em) 27 _____ (de/em) novembro _____ (de/em) 1916, aquele que ficou conhecido como o primeiro samba registrado _____ (de/em) gravadoras: “Pelo telefone”.

A partir _____ (dos/nos) anos 1930, o samba ganhou grande espaço _____ (da/na) indústria fonográfica e também foi usado _____ (por/pela) política ditatorial de Getúlio Vargas _____ (da/na) época do Estado Novo. Um _____ (dos/nos) grandes estudiosos _____ (das/nas) raízes do samba também era sambista e figurou entre os nomes que se alastraram no Rio de Janeiro nos anos 1930. Seu apelido era “Almirante”, seu nome era Henrique Foreis Domingues (1908 – 1980), que depois se tornou radialista. Almirante integrou o grupo “Bando dos Tangarás” junto a Noel Rosa na Vila Isabel. Sua obra “No tempo de Noel Rosa” busca por elementos folclóricos _____ (do/no) samba urbano desenvolvido _____ (do/no) Rio e relaciona esse gênero com as várias influências _____ (de/em) outros ritmos musicais _____ (de/em) várias partes do Brasil. Nomes como Wilson Batista, Noel Rosa, Cartola e Nelson Cavaquinho também se tornaram referência desse período.

Adaptado de: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/origem-samba.htm>.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 85

Ao selecionar as opções adequadas para completar o texto, os aprendizes estão aplicando o conhecimento de um aspecto gramatical específico – o uso das preposições e contrações. Assim, temos uma oportunidade atrelada ao estágio de “*structuring para o aprendiz*”, pois eles precisam apenas escolher a opção gramaticalmente adequada para o preenchimento de lacunas em um texto previamente estruturado, porém, esse trecho apresenta contexto significativo, o que pode favorecer melhor compreensão do aspecto linguístico em foco.

Na atividade pedagógica “5G” (**Figura 108**), os aprendizes têm oportunidade para reescrever algumas sentenças. Para isso, eles necessitam utilizar as expressões indicadas e o verbo no modo subjuntivo. Além disso, eles devem realizar modificações necessárias para adequar o uso dos aspectos gramaticais fornecidos pela proposta pedagógica; como vemos na **Figura 108**, a seguir:

Figura 108. Atividade “5G” (Unidade 4 – LD3)

5G. Reescreva as sentenças abaixo utilizando as expressões indicadas e o verbo no subjuntivo. Faça as modificações necessárias.

a) A estética modernista ganha adesão de outros importantes escritores.
É possível que

b) Carlos Drummond de Andrade explorava temas relacionados à existência humana.
Talvez

c) O evento provocou grandes e profundas transformações.
Espero que

d) Os moldes europeus pouco representavam o povo brasileiro.
Gostaria que

e) A Semana de Artes contou com a participação de vários artistas do Rio de Janeiro e de São Paulo.
Duvido que

f) Manuel Bandeira não participou da Semana por motivos de saúde.
É provável que

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 92

Assim, nessa atividade pedagógica, os aprendizes necessitam aplicar a “forma” de maneira adequada para transmitir determinado “sentido”; o que oferece, portanto, uma oportunidade de “*structuring para o aprendiz*”.

Para Batstone (1994), os aprendizes precisam perceber aspectos linguísticos antes de realizarem qualquer estruturação na língua-alvo, pois, os momentos de “*noticing*” precedem as oportunidades de “*structuring*” (BATSTONE, 1994, “Capítulo 5”). Ademais, esses estágios devem ser propostos separadamente; visto que se o objetivo principal de uma proposta pedagógica é auxiliar a percepção dos estudantes para “formas”, ela apenas deve considerar o estágio de “*noticing*”, sem, portanto, oferecer oportunidades de manipulação da língua-alvo (“*structuring*”).

As propostas pedagógicas que visam encorajar o engajamento introspectivo dos aprendizes para uma breve percepção e, posteriormente, estimular a manipulação pode apresentar “gradações”. Segundo Batstone (1994, p. 54), o estágio de “*structruing*” pode destacar aspecto linguístico que necessita ser manipulado **para o aprendiz** ou, até mesmo, oferecem oportunidade para que eles façam mais do que isso.

Identificamos que as propostas, as quais foram selecionadas dos três LDs, analisadas neste subitem, proporcionam, inicialmente, a percepção de aspectos gramaticais e, em seguida,

oportunidades de manipulação dessas estruturas linguísticas evidenciadas **para os** aprendizes, porém, em algumas delas observamos que os estudantes podem, com auxílio dos professores, extrair e aplicar essas características da língua-alvo de maneira um pouco mais ativa.

Com isso, temos uma importante distinção entre providenciar informações **para o** aprendiz e proporcionar a participação ativa dos estudantes (**pelo** aprendiz). Segundo Batstone (1994, p. 55), esses momentos são extremamente opostos, pois o primeiro (o que podemos compreender pelo estágio de “*structuring para o* aprendiz”) é explícito e o segundo (“*structuring pelo* aprendiz”) é implícito. Assim, esses estágios (os quais estão atrelados à perspectiva de ensino de gramática como produto) influenciam consideravelmente a escolha sobre até que ponto os aprendizes estarão envolvidos na manipulação de aspectos linguísticos da língua-alvo, pois, eles podem participar ativamente do processo (resolvendo as propostas de manipulação por si próprios, com o mínimo de interferência dos professores) ou através de “perguntas norteadoras” ou de outras “formas de orientação/guiar” o trabalho dos estudantes com a língua-alvo/L2/LE (resolvendo as propostas passivamente, a partir da orientação dos professores).

Em seguida, apresentamos as propostas pedagógicas atreladas ao último estágio proposto pela perspectiva de ensino de gramática como produto.

3.1.4 “*Structuring pelo aprendiz*”

No estágio de “*structuring pelo aprendiz*” (BATSTONE, 1994), os aprendizes assumem, em uma gradação de maneira menos para mais autônoma, um papel ativo na manipulação de estruturas linguísticas na língua-alvo. Assim, os aprendizes são encorajados a explorar e a descobrir as regras gramaticais por meio de atividades que ofertam momentos de elaboração de estruturas linguísticas. Desse modo, esse estágio almeja facilitar a aplicação de regras gramaticais para a elaboração de sentenças linguisticamente relevantes **pelos** estudantes.

Em seguida, apresentamos e analisamos as atividades pedagógicas que podem viabilizar oportunidades de “*structuring pelo aprendiz*”.

A atividade pedagógica “B3” (LD1), em uma de suas etapas, solicita que os aprendizes respondam quatro questões, conforme ilustramos na **Figura 109**, a seguir:

Figura 109. Atividade – “B3” (Unidade 1 – LD1)

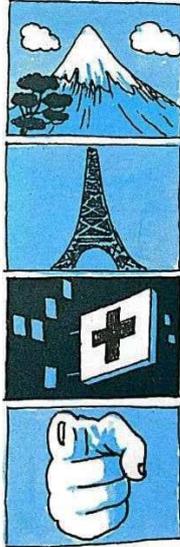
Observe as ilustrações e escolha o país, a cidade ou o lugar correspondente.

Onde o sr. Honda mora?

Onde elas moram?

Onde a dra. Amélia trabalha?

Onde você mora e trabalha?



11

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 11

Ressaltamos que as três primeiras perguntas são totalmente estruturadas **para o** aprendiz, conforme discutimos no subitem “3.1.1”.

Porém, a última pergunta – “Onde você mora e trabalha?” – oferece a oportunidade de escolha pessoal do aprendiz, pois este(a) irá dizer onde ele(a) mora e trabalha. Nesse caso, mesmo tendo de recorrer ao quadro já ofertado com os exemplos (apresentada no subitem “3.1.1” – **Figura 27**), temos um caso de “*structuring pelo* aprendiz”.

Na atividade “B5” (**Figura 110**), os aprendizes são convidados a preencher, com a ajuda de um colega, algumas lacunas presentes em frases interrogativas e afirmativas elaboradas para essa proposta pedagógica. Para isso, eles podem observar uma caixa com algumas formas verbais, no modo infinitivo. Ademais, nessa fase antecedente na prática pelos aprendizes, eles podem observar duas frases que exemplificam como os elementos podem ser combinados para elaboração de frases, como podemos verificar a seguir:

Figura 110. Atividade – B5 (Unidade 6 – LD1)

B5 Verbos irregulares no pretérito perfeito

Trabalhe com seu/ sua colega.
Complete as perguntas e as respostas. Há várias possibilidades.

Exemplo: ○ Você não foi/esteve lá?
● Fui/estive, sim.

a) ○ Você não _____ lá?
● _____, sim.

b) ○ Vocês não _____ problemas?
● _____, sim.

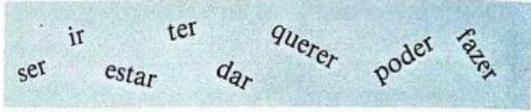
c) ○ Ele não _____ um presente?
● _____, sim.

d) ○ Ela não _____ nada?
● _____, sim.

e) ○ Eles não _____ barulho?
● _____, sim.

f) ○ Vocês não _____ ir?
● _____, sim.

54



Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 54

A atividade proposta em “B5” traz em seu enunciado a informação de que há várias possibilidades de combinações possíveis na elaboração de sentenças. Também é indicado que os aprendizes trabalhem com um(a) colega. A combinação desses dois fatores aponta para um certo protagonismo do aprendiz em relação as atividades anteriores propostas nesse mesmo LD.

Contudo, apesar do aprendiz ter um pouco mais de possibilidade de escolha, o que pode representar um movimento entre o estágio de “borderline” para “structuring pelo aprendiz”, que apresentamos no referencial teórico (Figura 7), a falta de contextualização na proposta de atividade deixa ainda pouca chance de possibilidades de uso verossímil da língua-alvo.

Apesar de um trecho do enunciado em “B5” (Figura 110) indicar que “há várias possibilidades” para completar as lacunas nas sentenças, observamos que somente os itens “a”, “b”, “c” e “f” apresentam duas combinações diferentes.

Assim, além de não termos “várias” possibilidades, algumas delas (itens “d” e “e”) poderiam até ser criadas mecanicamente; como, por exemplo, para a pergunta “b) Você não quis problemas?”, os aprendizes poderiam responder com a elaboração “Quis, sim”, mas ela não apresenta valor de verossimilhança.

Ademais a atividade “B5” (Figura 110) até poderia ter potencial para uma proposta envolvendo o que Batstone (1994, p. 88) chama de “lacuna de contexto”. Nessa situação, o aprendiz deveria defender em que contexto sua escolha linguística faria sentido (“world

creating”, p. 92), mas como o enunciado se apresenta não prevê essa possibilidade. Uma vez mais, reconhecemos que o professor pode desenvolver algo semelhante, mas no LD, como documento, não está previsto.

Temos, então, mais um exemplo de que atividades que se enquadram em uma mesma categoria, nesse caso o estágio de “*noticing pelo* aprendiz”, podem variar significativamente quanto no potencial de favorecer a descoberta **pelo** aprendiz de relações entre “forma” e “sentido”. Enfatizamos que a integração entre “forma” e “sentido” em atividades didáticas é fundamental para um bom desenvolvimento linguístico de aprendizes de uma L2/LE, segundo assevera Larsen-Freeman (2003, p. 7).

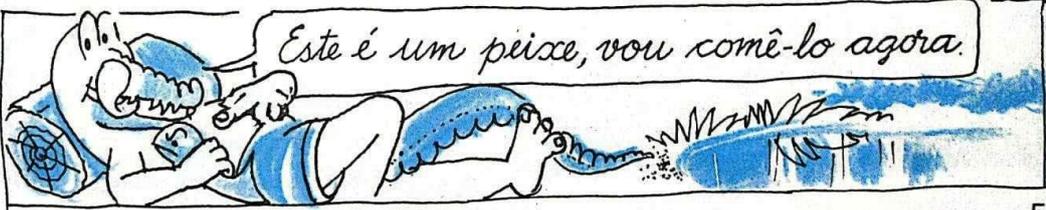
Na atividade 3 “Fale com seu/ sua colega” (**Figura 111**), podemos observar algumas perguntas e alguns determinados marcadores temporais. Além disso, temos dois exemplos de frases – um exemplificando como determinada questão interrogativa pode ser respondida com base em duas situações temporais e, o outro, utilizando de recurso verbal e não verbal; como ilustra a figura abaixo:

Figura 111. Atividade 3 – “B6” (Unidade 6 – LD1)

3. Fale com seu/ sua colega.

Exemplo: ◦ Você escreveu a carta para Carlos? ◀ ontem • Eu a escrevi ontem.
◀ amanhã • Vou escrevê-la amanhã

a) Vocês já alugaram o apartamento?	◀ semana passada
b) Você vai me visitar logo?	◀ na próxima quinta-feira
c) Quando você pode me levar para casa?	◀ daqui a uma hora
d) Quando você vai comprar as flores?	◀ antes do almoço
e) Ela já recebeu a resposta?	◀ segunda-feira
f) Vocês já venderam o carro?	◀ próximo fim-de semana
g) Eles já fizeram o almoço?	◀ daqui a meia hora



55

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 55

A proposta da atividade (**Figura 111**) é a observação do modelo (exemplo). O enunciado é limitado. Poderíamos até interpretar que o aprendiz tem maior liberdade de escolha, mas sem uma proposta bem guiada, não parece ser o caso, pois as escolhas tenderão a ser meramente mecânicas.

Como exemplo, podemos considerar as seguintes possibilidades: para o item “a) Vocês já alugaram o apartamento”, os aprendizes podem elaborar respostas no passado (“Nós o alugamos na semana passada” / “Nós o alugamos antes do almoço”), e no futuro (“Nós o alugaremos na próxima quinta-feira”/ “Nós o alugaremos no próximo fim de semana”). Para o item “b) Você vai me visitar logo?” (**Figura 111**), os aprendizes, também, podem elaborar uma sentença no futuro (“Vou visitá-la no próximo fim de semana”), mas quando eles criam uma resposta no passado (“Eu a visitei na semana passada”), podemos observar uma estrutura sintaticamente aceitável, mas semanticamente pode gerar dúvidas para o interlocutor.

Apesar de identificarmos um momento de interação entre os aprendizes; o que pode ser justificado pelo enunciado da proposta pedagógica, ela apresenta elementos que oferecem uma oportunidade de uso controlado da língua-alvo. Contudo, mesmo que em um ambiente fechado, os estudantes têm uma possibilidade limitada de estabelecer diferentes combinações entre os elementos presentes nesses blocos de informações (perguntas e marcadores temporais). Desse modo, pode acontecer uma oportunidade limitada de “*structuring pelo aprendiz*”, pois, mesmo que de maneira bem controlada, há proposta de trabalho em torno da forma pelos aprendizes.

A proposta pedagógica “B1” (Unidade 12, LD1) oferece uma oportunidade para que os estudantes elaborem frases. Para isso, eles devem utilizar elementos linguísticos presentes em uma tabela com três colunas e um exemplo – o qual apresenta uma frase como modelo para que os aprendizes elaborem suas próprias produções; como ilustra a **Figura 112**, a seguir:

Figura 112. Atividade – “B1” (Unidade 12 – LD1)

Faça frases.		
Exemplo: Ele compra livros freqüentemente.		
ler trabalhar andar falar escrever ...	livros inglês cartas ... —	tranqüilo/a perfeito/a claro/a rápido/a freqüente

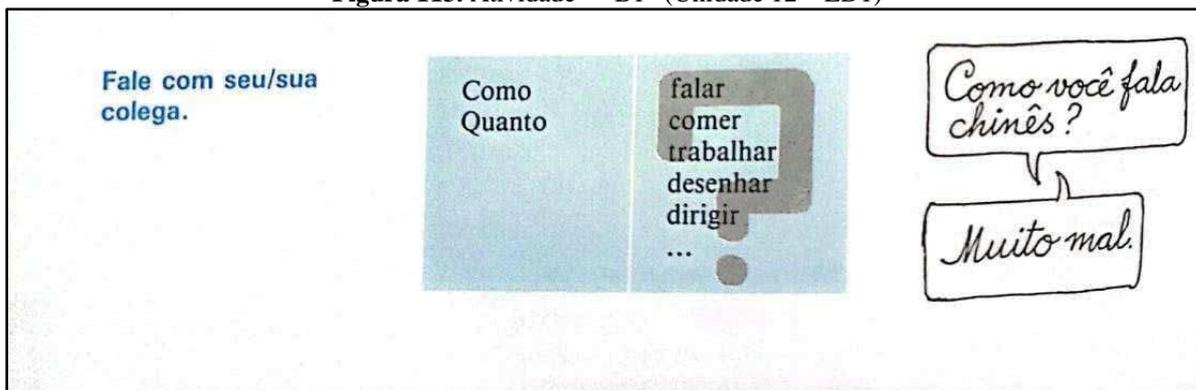
Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 124

Assim, observamos os pressupostos do estágio de “*structuring pelo aprendiz*”. É importante ressaltar que, embora identifiquemos uma situação controlada, na qual existem palavras estabelecidas para a elaboração de frases, os aprendizes têm a flexibilidade de realizar suas próprias combinações para atender à proposta pedagógica. Desse modo, é essencial que eles estejam atentos à oportunidade para a elaboração de frases com sentido, mesmo diante da possibilidade variação de combinação para a elaboração de estruturas linguísticas

proporcionada pela atividade. Observamos, porém, que a falta de contextualização limita a oportunidade de prática significativa verossímil. O próprio enunciado (“Faça frases”) é exemplo dessa característica.

Passamos para a reflexão de uma proposta de prática ofertada para os aprendizes ainda na atividade “B1” (Unidade 12, LD1); como demonstra a **Figura 113**, a seguir:

Figura 113. Atividade – “B1” (Unidade 12 – LD1)

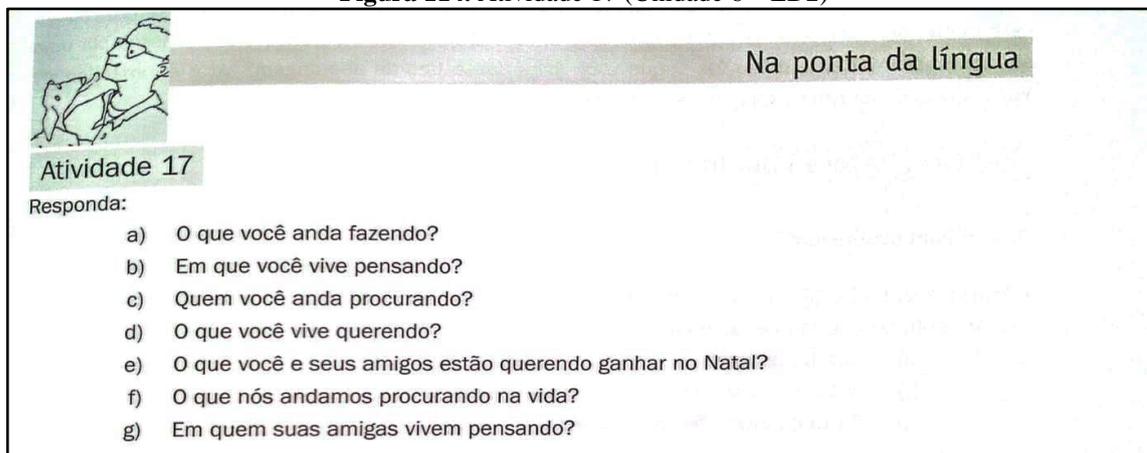


Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 124

Desse modo, a atividade pedagógica tem o intuito de oferecer um momento para que os estudantes percebam as formas isoladas e apliquem o conhecimento gramatical focalizado por si próprios. Assim, temos, a princípio, uma oportunidade de “*structuring pelo aprendiz*” – a qual está atrelada a perspectiva de ensino de gramática como produto. Contudo, a proposta, com o enunciado “Fale com seu/sua colega”, não orienta o aprendiz e nem traz contextos de uso.

Para a prática de uso dos aspectos gramaticais, temos a atividade 17 (LD2), presente na categoria “Na ponta da língua”; conforme temos na **Figura 114**, a seguir:

Figura 114. Atividade 17 (Unidade 6 – LD2)

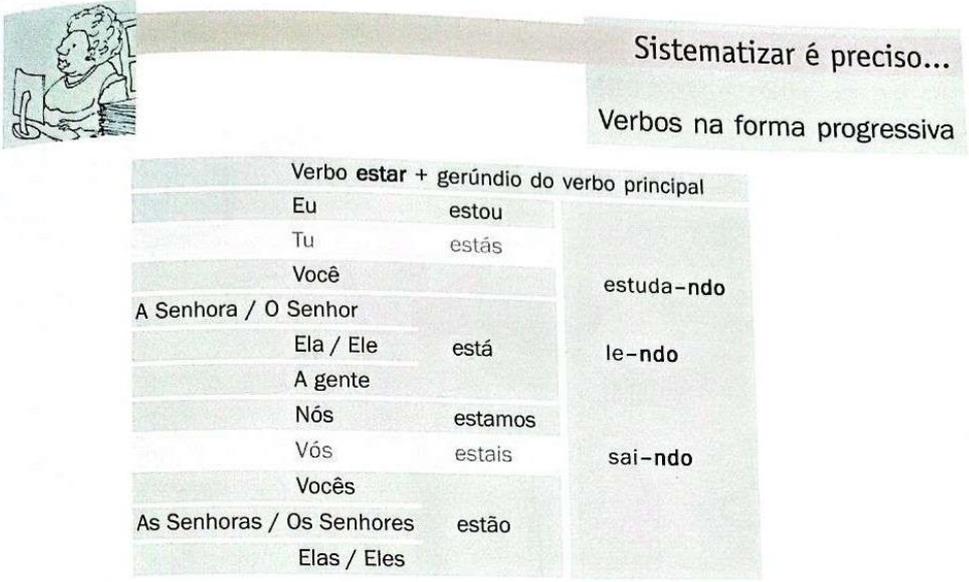


Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 146

Com a leitura do enunciado, entendemos que os aprendizes necessitam responder as questões apresentadas na proposta pedagógica, podemos identificar, uma oportunidade de “*structuring pelo aprendiz*”; pressupostos do ensino como produto. Ademais, com a atividade 17 (**Figura 114**), os aprendizes têm a possibilidade de relatar sobre informações pessoais ou de outras pessoas próximas; contrapondo as propostas em que se necessita manipular mecanicamente respostas prontas ou aspectos linguísticos informados.

Na segunda etapa da atividade 15 (**Figura 116**), os aprendizes são convidados a responder algumas perguntas relacionadas ao vocabulário elencado anteriormente. E, para isso, eles têm a oportunidade de trabalhar com o aspecto gramatical apresentado na categoria “Sistematizar é preciso...”, a qual apresentamos, a seguir, a **Figura 115** para contextualização:

Figura 115. Quadro – “Sistematizar é preciso...” (Unidade 6 – LD2)



Verbo estar + gerúndio do verbo principal		Verbos na forma progressiva
Eu	estou	
Tu	estás	
Você		
A Senhora / O Senhor		
Ela / Ele	está	
A gente		
Nós	estamos	
Vós	estais	
Vocês		
As Senhoras / Os Senhores	estão	
Elas / Eles		

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 145

Em seguida, podemos observar, com a reprodução parcial do LD, a atividade 15 – “Parte II” (**Figura 116**):

Figura 116. Atividade 15 – “Parte II” (Unidade 6 – LD2)

II. Responda:
a) De que você está precisando atualmente?
b) O que você anda comprando muito?
c) De que você não está precisando nos últimos dias?
d) O que está sobrando em sua casa?
e) Sem o que você não vive?
f) Qual o produto de higiene você não usa?

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 146

Com isso, podemos identificar o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, pois temos uma oferta para que os aprendizes elaborem frases a partir de escolhas próprias e contextualizadas.

Na “Atividade 6” (Unidade 12, LD2), os aprendizes precisam completar algumas frases para que sejam adicionados possíveis resultados para as frases formuladas na proposta pedagógica apresentada anteriormente; como podemos observar na **Figura 117**, a seguir:

Figura 117. “Atividade 6” (Unidade 12 – LD2)

<p>Atividade 6</p> <p>Complete as frases, acrescentando o resultado dos eventos da atividade 5.</p> <p>a) Quando cheguei à rodoviária, os motoristas de ônibus entraram em greve, então, eu _____</p> <p>b) Então, Andreia _____</p> <p>c) Então, nós _____</p> <p>d) Então, Helena _____</p> <p>e) Então, Miguel _____</p>
--

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; p. 270-271

Assim, temos uma oportunidade de estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, mas de forma bastante incipiente, não guiada ou verossímil. Ademais, observamos que a “atividade 6” (**Figura 117**) tem potencial, a partir da adaptação, para o desenvolvimento dos momentos de “*context-gap*” e “*world creating*” da perspectiva de ensino de gramática como processo; desenvolvemos essa proposta do subitem destina a propostas de reestruturação ou elaboração de propostas pedagógicas (Subitem “3.2”).

Na “Atividade 13” (**Figura 118**), os aprendizes são convidados a elaborar, em duplas, frases com o verbo “ficar” para cada um dos sentidos informados pela própria proposta pedagógica; como podemos observar na figura a seguir:

Figura 118. “Atividades 13” (Unidade 12 – LD2)

<p>Atividade 13</p> <p>Em dupla, forme uma frase com o verbo ficar, com cada um dos significados abaixo:</p> <p>a) tornar-se: _____</p> <p>b) ser adiado: _____</p> <p>c) guardar algo, não devolver: _____</p> <p>d) estar situado: _____</p> <p>e) permanecer: _____</p> <p>f) uma localização temporária: _____</p> <p>g) continuar: _____</p>

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; 2008, p. 278

Assim, percebemos que a proposta elenca alguns dos “sentidos” do verbo “ficar” na língua-alvo para que os aprendizes possam formar suas próprias frases. Apesar de identificarmos um contexto controlado, eles encontram uma oportunidade livre para a

elaboração de suas estruturas linguísticas. Portanto, temos o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, pressuposto vinculado a perspectiva de ensino como produto.

Na atividade “2E” (LD3), os aprendizes são convidados a elencar destinos que despertem interesse pessoal e, posteriormente, possam conversar sobre dicas de viagem e planos ou expectativas para futuras viagens. Logo, eles necessitam trabalhar com verbos no presente, modo subjuntivo. Para isso, algumas questões e possibilidades de respostas são apresentadas e podem controlar esse momento de interação entre os aprendizes, como podemos visualizar na **Figura 119**, seguir:

Figura 119. Atividade “2E” (Unidade 1 – LD3)

2E. Trabalhando em pares! Para praticar o uso do presente do subjuntivo, converse com seu colega sobre dicas de viagens, lugares que vocês desejam visitar e seus planos, hipóteses e possibilidades para essas viagens no futuro. Você pode usar as perguntas a seguir como roteiro.

a) Você já planejou suas férias? O que você acha que vai fazer?
É possível que eu(viajar, passear, visitar...)

b) Que dicas você daria para alguém que vai viajar para outro país pela primeira vez a fim de que não haja transtornos na viagem?
É importante que É necessário que... (prestar atenção, olhar, cuidar...)

c) Do que as pessoas têm medo quando viajam para outro país pela primeira vez?
Geralmente, as pessoas têm medo que....(perder, ser assaltado...)

d) No geral, o que as pessoas desejam quando se preparam para fazer uma viagem de férias?
As pessoas querem que... (ser proveitoso, dar tudo certo...)

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 30

Na descrição da atividade "2E", identificamos elementos de ensino de gramática como produto, especialmente o termo “Para **praticar** o uso do presente do subjuntivo”. Percebemos que os estudantes são incentivados a manipular regras gramaticais sobre o “presente do subjuntivo” em situações semi-controladas de comunicação. Ademais, a apresentação de questões e respostas como elementos provocadores de interação sugere um direcionamento desse momento; justificando a oportunidade de “*structuring pelo aprendiz*”. Porém, dessa vez, os aprendizes são convidados a escolher sobre destinos e conselhos para o planejamento de férias.

Com a proposta de trabalhar expressões relacionadas a enfermidades, o LD traz a atividade “3B” (**Figura 121**), a qual, propõe, inicialmente, que os aprendizes realizem uma

predição sobre a relação entre a forma de acentuação e a pronúncia das palavras que estão presentes em umas das falas do diálogo apresentado pela proposta pedagógica “3A”, a qual disponibilizamos para contextualização na **Figura 120**, a seguir:

Figura 120. Atividade “3A” (U3 – LD3)

3A. Políticas públicas voltadas para a saúde são extremamente importantes para um país. Leia o diálogo entre Amanda e seu professor e responda às perguntas.

Amanda: Professor, gostaria de pedir desculpas... Não consegui concluir a atividade porque tive problemas de saúde, mas já estou recuperada. Foi só uma gripe mesmo, mas tive que ir para uma UPA fazer exames.

Professor: Tudo bem, Amanda. Também peguei uma gripe forte mês passado. Passei uma semana de cama. Ainda não me recuperei 100%, mas já melhorei bastante.

Amanda: Minha mãe também ficou de cama e ainda tosse muito porque ela tem asma e sempre que gripa fica muito mal.

Professor: Nossa! Asma é terrível! Quando eu era criança sofria muito com asma. Precisei fazer um longo tratamento. Sei bem o que é isso! Ainda bem que aqui no Brasil nós temos o SUS. Minha mãe falava que eu vivia no hospital por causa de asma.

Amanda: Sim, é verdade. O SUS faz muita diferença na vida daqueles que não conseguem pagar um plano de saúde. Temos que valorizá-lo.

- Por que Amanda não fez a atividade?
- Por que a mãe de Amanda ainda não se recuperou?
- Por que o professor disse que entendia a situação da mãe de Amanda?

Conheça:

UPA - Unidade de Pronto Atendimento 24 Horas faz parte da Rede de Atenção às Urgências. O objetivo é concentrar os atendimentos de saúde de complexidade intermediária, compondo uma rede organizada em conjunto com a atenção básica, a atenção hospitalar, a atenção domiciliar e o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência - SAMU 192.



SUS - Sistema Único de Saúde é um dos maiores e mais complexos sistemas de saúde pública do mundo, abrangendo desde o simples atendimento para avaliação da pressão arterial, por meio da Atenção Primária, até o transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população do país.

Textos adaptados de: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/u/upa-24h> e <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sus>.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 62

Assim, os estudantes podem perceber o uso de diferentes expressões linguísticas para que sejam relatados algumas doenças e sintomas. Além disso, podemos observar dois quadros no item “3B”. O primeiro deles destaca algumas expressões e vocábulos relacionados a esse tópico. No segundo temos três colunas que destacam algumas “formas” na língua-alvo – “pegar”, “estar com” e “ter” – em; conforme ilustra a **Figura 121**, a seguir:

Figura 121. Atividade “3B” (U3 – LD3)

3B. O professor diz, na atividade 3A, que pegou uma gripe. Você sabe o que essa expressão significa? Quando falamos sobre doenças e sintomas, podemos usar diferentes expressões, como "Peguei uma gripe", "Ficar de cama", "Meu avô teve sarampo". Preencha o quadro relacionando os verbos com os vocábulos abaixo, criando novas expressões. Alguns desses vocábulos não se encaixam em nenhuma opção, então elabore frases usando outros verbos que você conheça.

Adoecer - Passar mal - Febre - Sarar - Ficar de cama - Asma - Problema de saúde
 Depressão - Câncer - Dor de cabeça - Dor de dente - Enjoado - Dor de estômago
 Internado - Doença - Mal - Gripe - Resfriado - Braço quebrado - Gripado - Alergia

a) Pegar	b) Estar com	c) Ter

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 63

Com a leitura do enunciado da proposta pedagógica, podemos identificar que ela tem a intenção de oferecer uma oportunidade para que os aprendizes elaborem frases a partir da junção dos vocábulos apresentados no primeiro quadro com os verbos elencados em uma das colunas do segundo quadro. Além disso, a própria atividade pedagógica informa para os aprendizes que alguns vocábulos não se encaixam em nenhuma das opções de verbos e, assim, abre margem para que eles elaborem frases com outros verbos de conhecimento dos mesmos.

Assim, observamos o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, da perspectiva de ensino como produto, devido a aplicação de determinada “forma” a partir das possibilidades de “sentidos” apontados pela própria proposta pedagógica e com insumo de um texto, na forma de diálogo, apresentado anteriormente.

A atividade pedagógica “3E” (**Figura 122**) da categoria “De olho na gramática!” (LD3), almeja oferecer, inicialmente, uma oportunidade para que os aprendizes observem alguns usos

dos “porquês” em língua portuguesa. Para isso, podemos observar uma tabela com determinados exemplos de uso para cada emprego diferente do mesmo. Em seguida, os aprendizes têm a oportunidade de completar algumas lacunas presentes em seis frases elencadas alfabeticamente. Para isso, eles precisam utilizar a “forma” adequada desse aspecto gramatical para completar o espaço em branco presente em cada uma das situações; como vemos na **Figura 122**, a seguir:

Figura 122. Atividade “3E” (Unidade 3 – LD3)

→ *De olho na gramática!*

3E. Para entender o uso dos porquês em português, observe a tabela abaixo com os exemplos de uso de cada um deles. Tente completar a atividade que segue e depois confira a explicação.

Por que	Por que Amanda não conseguiu terminar a atividade?
Por quê	Amanda não conseguiu terminar a atividade, por quê?
Porque	Amanda não terminou a atividade porque estava doente.
Porquê	O professor quis saber o porquê de Amanda não ter feito a atividade.

a) _____ na próxima sexta-feira não haverá aula?

b) A população está descontente _____ os governantes não estão enfrentando o problema como deveriam.

c) Sempre me pergunto _____ as pessoas se preocupam tanto com a aparência quando deveriam se preocupar com coisas mais importantes.

d) A aula hoje terminou mais cedo _____? Quando eu cheguei já tinha acabado.

e) A aula terminou mais cedo _____ a professora não estava se sentindo muito bem.

f) Você tem um tempinho pra mim? Gostaria de explicar o _____ de meu descontentamento.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 64

Portanto, identificamos que nesse item, temos também uma oportunidade, embora bastante previsível (interface tênue), de “*structuring pelo aprendiz*”, pois eles são convidados a reaplicar, em um contexto controlado, determinado aspecto gramatical percebido em exemplos ofertados pela proposta pedagógica.

Na atividade “5E” (**Figura 124**), os aprendizes são convidados a preencher algumas lacunas com “preposições” ou “contrações” para que, assim, as frases previamente estruturadas com base nas informações contidas no texto; contudo, não se trata de copiar estruturas

linguísticas idênticas, mas de acordo com a compreensão de determinado contexto de uso. Para contextualizar o texto apresentado anteriormente a atividade “5E”, reproduzimos parcialmente a atividade “5B” na **Figura 123**, a seguir:

Figura 123. Atividade “5B” (Unidade 3 – LD3)

5B. Leia o texto “Quanto o Brasil gasta com Educação”, de Thales Valeriani, e responda às perguntas.

Países que Mais Investem em Educação:

Veja a Situação do Brasil

Um estudo desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicou quais são os países do mundo que mais investem em educação. O relatório de 2019 analisa a educação dos seus 36 países membros e de mais dez países parceiros, entre eles, Brasil, Argentina, China e Rússia.

Segundo o relatório, o Brasil investiu uma média de 5,6% do seu Produto Interno Bruto (PIB) na área de educação, uma porcentagem acima da média de 4,4% dos países da OCDE. O percentual investido pelo Brasil está atrás apenas da Suécia, Bélgica, Islândia, Finlândia e Noruega.

No entanto, apesar do percentual ser elevado, o valor investido por aluno é bem abaixo da média dos países da OCDE. De acordo com o relatório, o investimento público por aluno nas instituições públicas de ensino brasileiras é um dos mais baixos entre os países analisados.

- Média do gasto anual do Brasil por aluno do Ensino Superior e Básico: US \$4.500;
- Gasto anual do Brasil por aluno do Ensino Superior: US \$14.202;
- Gasto anual do Brasil por aluno do Ensino Fundamental e Médio: US \$3.866.

O investimento médio dos países da OCDE é de US \$9,300 anuais por aluno do Ensino Básico, um valor maior do que o dobro do montante investido pelo Brasil. No Ensino Superior a diferença é menor, já que a média dos países analisados é de US \$16.100. O valor médio por aluno dos ensinos Básico e Superior é de US \$10.400 entre os países membros da organização.

Segundo o relatório, o Brasil não investe pouco em educação, ao menos não em relação ao PIB, que corresponde à realidade econômica do país. Um dos problemas, porém, está na qualidade e na execução dos gastos da área de educação.



Adaptado de:

<https://querobolsa.com.br/revista/paises-que-mais-investem-em-educacao-veja-a-situacao-do-brasil>.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 68

Em seguida, destacamos a atividade “5E” na **Figura 124**:

Figura 124. Atividade “5E” (Unidade 3 – LD3)

5E. Complete as frases com preposições ou contrações.

a) Os países _____ OCDE gastam cerca _____ 4,4% do seu PIB _____ educação.

b) _____ acordo _____ a pesquisa, Luxemburgo, Áustria e Bélgica são os países que mais investem _____ educação.

c) _____ América Latina, o Chile e a Argentina são os países que mais investem _____ educação.

d) O Brasil está _____ 3ª posição _____ ranking _____ America Latina, seguido _____ Colômbia e México.

e) O relatório aponta uma realidade já conhecida _____ profissionais _____ Educação. Os salários _____ área são baixos, sendo um _____ menores _____ os países analisados.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 70

Assim, essa atividade oferece uma oportunidade para que os estudantes manipulem regras gramaticais relacionadas ao uso de preposições e contrações, o que se alinha com a perspectiva de ensino como produto. Identificamos, portanto, o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”.

Na atividade “1I” (**Figura 125**), os aprendizes são convidados a elaborar frases na voz passiva. Para isso, eles têm um momento para que as regras gramaticais aprendidas anteriormente sejam aplicadas nas frases elaboradas pelos mesmos. Mais uma vez, a proposta pedagógica se encaixa na perspectiva de ensino de gramática como produto, pois implica a aplicação do conhecimento de um aspecto gramatical específico, a voz passiva, como podemos observar a seguir:

Figura 125. Atividade “1I” (Unidade 4 – LD3)

1I. Com suas palavras, elabore frases na voz passiva a partir dos sujeitos apresentados abaixo.

a) As pinturas rupestres pré-históricas
_____.

b) O Parque Nacional Serra da Capivara
_____.

c) Inúmeros sítios arqueológicos
_____.

d) Niède Guidon
_____.

e) Vestígios do homem pré-histórico
_____.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 77

A proposta apresenta alguns aspectos linguísticos para que os aprendizes possam estruturar sentenças na voz passiva. Contudo, eles necessitam elaborar as referidas sentenças utilizando suas próprias palavras. Assim, apesar de identificarmos que os aprendizes precisam considerar o “sujeito” presente nas estruturas linguísticas, eles podem escolher como apresentar essas informações por si próprios. Assim, temos um momento de “*structuring pelo aprendiz*”, ainda que com um grau de controle: sentenças manipuladas a partir de um aspecto gramatical específico na língua-alvo (“voz passiva”).

Ademais, essa atividade tem potencialidade para ofertar o estágio de “**gramatização**”. Para isso, a proposta poderia apresentar um contexto ou uma combinação das sentenças com ilustrações ou textos, para que, assim, os aprendizes pudessem inferir o “sentido”. Ressaltamos que iremos apresentar uma proposta de adaptação no item “3.3”.

Batstone (1994, p.59) assevera que o ensino de gramática não deveria requisitar apenas a percepção de aspectos linguísticos, pois é necessário prever condições suficientes para a manipulação **pelo aprendiz**.

Desse modo, identificamos que as propostas pedagógicas para o ensino de gramática, as quais foram selecionadas dos LDs para descrição e análise neste subitem “3.1.4”, oferecem momentos para que os estudantes possam construir hipóteses de estruturação na língua-alvo **pelo aprendiz**. Contudo, elas podem apresentar “gradações”, pois algumas propostas pedagógicas ofertam oportunidades de trabalho “em torno” e não “com” aspectos gramaticais da língua-alvo (BATSTONE, 1994, p. 61). Assim, identificamos que alguns desses momentos para a manipulação **pelo aprendiz** podem estar dependentes de aspectos linguísticos “isolados” de um contexto social ou de uma situação de comunicação verossímil, como podemos identificar em atividades pedagógicas presentes no LD1 e LD2 (mas podendo ser identificado em alguns casos no LD3). Por outro lado, podemos observar que determinadas propostas pedagógicas oferecem momentos de estruturação **pelo aprendiz** a partir de características gramaticais da língua-alvo provenientes de textos autênticos ou de adaptação dos mesmos, como observamos em algumas propostas no LD3.

Portanto, observamos que o estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, semelhante as oportunidades de estruturação **para o** estudante, pode apresentar “gradação”, pois os estudantes podem estar “ativamente” ou “minimamente” envolvidos no processo de manipulação de aspectos linguísticos na língua-alvo (BATSTONE, 1994, p. 61).

Em seguida, iremos retomar os principais pressupostos da perspectiva de ensino de gramática como habilidade e ao estágio de “*noticing como habilidade*”.

3.2 A perspectiva de ensino de gramática como habilidade e o estágio de “*Noticing* como habilidade”

A perspectiva de ensino de gramática como habilidade, proposta por Batstone (1994), destaca a importância de abordar a gramática como uma habilidade para a comunicação em L2/LE. Nessa visão, a gramática não é compreendida como um conjunto de regras estáticas a serem memorizadas, mas sim como uma ferramenta dinâmica para a comunicação eficaz. O foco é direcionado para o uso funcional da gramática em contextos verossímeis de comunicação, onde os aprendizes aprendem a aplicar as estruturas gramaticais de forma significativa e apropriada. Ademais, essa perspectiva valoriza a compreensão das nuances e das variações linguísticas, incentivando os estudantes a desenvolverem não apenas sua competência gramatical, mas também sua competência comunicativa.

No estágio de “*noticing* como **habilidade**”, conforme proposto por Batstone (1994), os estudantes são incentivados a desenvolver a capacidade de perceber e analisar as estruturas gramaticais de forma consciente e reflexiva. Assim, o objetivo dessa perspectiva é que os aprendizes se tornem mais hábeis em identificar padrões gramaticais, nuances e uso contextual da língua-alvo, tanto em atividades de compreensão escrita e oral quanto na produção oral e escrita. Assim, as atividades com momentos de “*noticing* como **habilidade**” encorajam o reconhecimento e compreensão de estruturas gramaticais em uso autêntico. Ao desenvolver essa habilidade, os aprendizes tornam-se mais confiantes para a adoção de aspectos gramaticais em situações de interação e produção na língua-alvo.

Em seguida, apresentamos as atividades pedagógica que apresentam pressupostos atrelados ao estágio de “*noticing* como **habilidade**”.

3.2.1 “*Noticing* como habilidade”

Nesse momento, passamos para a análise de propostas pedagógicas que oferecem oportunidades de “*noticing* como **habilidade**”.

Com base em algumas palavras presentes no texto da atividade pedagógica “1B” (Unidade 3, LD3), a “atividade 1F” (Unidade 3, LD3) oferece um momento de “*noticing* como **habilidade**”. A título de ilustração, apresentamos a atividade “1B” na **Figura 126**, a seguir:

Figura 126. Atividade “1B” (Unidade 3 – LD3)

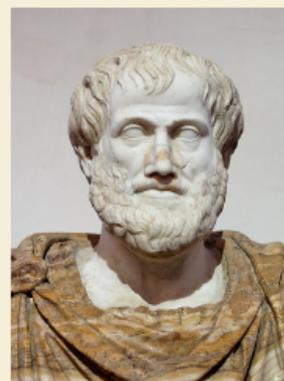
1B. Leia o texto “O que é política?”, de Luiz Andreassa, e destaque as informações que mais chamaram sua atenção para discussão em sala de aula.

O que é política?

Definir o que é política, assim como outras palavras como “amor” e “liberdade”, não é tarefa simples. Os significados de todas elas são abrangentes e subjetivos, dependendo do contexto e da opinião de quem as usa. Mesmo assim, o exercício de definir o que essas palavras significam é útil para jogar luz sobre aspectos pouco falados e evitar equívocos. Portanto, entender o que é política é a chance de repensar seu significado e como ela está presente em nossas vidas. Dos filósofos aos cientistas políticos, não foram poucos os que tentaram dizer o que é política. Para tornar mais fácil essa missão, vamos reunir e explicar alguns dos principais significados que a palavra assume em nossa sociedade atual, mas sem esquecer do passado.

A palavra “política” é derivada do termo grego “politikos”, que designava os cidadãos que viviam na “polis”. “Polis”, por sua vez, era usada para se referir à cidade e também, em sentido mais abrangente, à sociedade organizada. Onde quer que haja duas ou mais pessoas, haverá a necessidade de definir regras de convivência, limites de ação e deveres comuns. A política acontece justamente no ato de existir em conjunto. Dessa forma, a origem da política remonta à participação na comunidade, à vida coletiva. Bem diferente do que se costuma pensar sobre a política como algo limitado aos políticos profissionais e longe do nosso cotidiano.

O filósofo grego Aristóteles definiu o ser humano como um animal político, ou seja, um ser que inconscientemente busca a vida em comunidade, porque suas necessidades materiais e emocionais só podem ser satisfeitas pela convivência com outras pessoas. Além disso, o animal político se diferencia dos outros bichos pela sua capacidade de se comunicar em nível complexo, diferentemente de outras espécies. Por meio da linguagem, o humano pode trocar



ideias, imaginar o futuro e criar regras para compartilhar o mesmo espaço.

A política, para Aristóteles, começa no seio familiar, na convivência entre familiares, e depois se expande para o resto da sociedade. A não ser que você seja um eremita (um indivíduo que foge completamente do convívio social), não conseguirá escapar da política.

Se para Aristóteles o “politiko” era o cidadão que participava da vida pública, essa palavra tem outro sentido hoje em dia. Diferentemente da Grécia Antiga onde vivia o filósofo, na qual os cidadãos podiam participar diretamente das decisões da cidade, a sociedade atual é composta por um número muito maior de pessoas e, conseqüentemente, de problemas e necessidades muito mais complexos.

Políticas públicas

Tendo em vista que a palavra política se refere, por definição, àquilo que é público, pode ser uma redundância pensar em “políticas públicas”. Porém, esse termo é bastante usado e fundamental para pensarmos o tema. A função dos políticos é identificar e resolver os problemas e necessidades da sociedade. Para tal, fazem uma análise de cada situação, muitas vezes com a ajuda de especialistas no assunto e da própria sociedade civil, e montam um plano para agir.

Essa atuação é o que chamamos de política pública. Para deixar o conceito mais palpável, podemos citar exemplos como: programas de redistribuição de renda, fornecimento de serviços de saúde e educação, estratégias de segurança pública, entre outros. Para resumir em uma frase: a política pública é a política sendo colocada em prática, de forma a impactar a vida dos cidadãos aos quais ela é direcionada.

Adaptado de: <https://www.politize.com.br/o-que-e-politica/>.

Assim, observamos que a atividade “1F” (LD3) organiza um quadro, com três colunas, para agrupá-las de acordo com as suas regras de acentuação em língua portuguesa; uma maneira de reforçar, para os aprendizes, outra proposta para o estudo de determinado aspecto gramatical na língua-alvo. Em seguida, eles são convidados a elaborar, por si próprios, uma regra que justifique a acentuação dessas palavras, para, na sequência, acrescentar mais palavras à lista. Observamos, a seguir, a atividade “1F” (**Figura 127**):

Figura 127. Atividade “1F” (Unidade 3 – LD3)

1F. Você deve ter percebido que no texto da atividade **1B** há várias palavras acentuadas. Veja as palavras agrupadas abaixo e, com suas palavras e em pares, tente criar uma regra que justifique a acentuação delas. Procure por outras palavras no texto que se encaixam em cada grupo e acrescente-as na tabela.

Política	Convívio	Também
Pública	Grécia	Função
Filósofo	Nível	Está

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 54

Mesmo que a própria atividade pedagógica isole algumas palavras no texto da atividade “1B” (**Figura 126**) para os aprendizes – configurando, assim, um contexto controlado; essa etapa oferece uma oportunidade para que os estudantes construam, por eles mesmos, uma regra gramatical que justifique a acentuação das palavras destacadas no quadro. Com isso, identificamos oportunidade para a realização inicial do estágio de “*noticing* como **habilidade**”.

Além disso, após a elaboração de predições sobre regras de acentuação; os aprendizes necessitam procurar outras palavras presentes no texto e, em seguida, adicioná-las no conjunto de palavras que se encaixe em determinada regra gramatical em L2/LE. Assim, também temos uma oportunidade para a realização do estágio de “*noticing* como **habilidade**”.

Portanto, esse exemplo (Atividade “1F”, **Figura 127**) ilustra uma atividade com potencialidade para ofertar o estágio de “*noticing* como **habilidade**”, envolvendo maior ação e reflexão dos aprendizes, como defende Batstone (1994). Apesar de reconhecermos que a atividade pedagógica “1F” (**Figura 127**) proporciona a oportunidade de perceber “formas” com

padrões semelhantes e proporcionar a formulação, pelos aprendizes, de regras que se apliquem a determinado aspecto gramatical focalizado para os mesmos; observamos que a proposta pedagógica oferece uma oportunidade guiada, ainda que minimamente, para a percepção de suas “formas/sentidos” a partir de uma produção textual. Esse pressuposto é destacado pela perspectiva de ensino de gramática como habilidade, para guiar o aprendiz para a percepção da gramática como língua em uso.

Na proposta pedagógica “4H” (Unidade 4, LD3), os aprendizes são convidados a retomar a atividade “4F” (Unidade 4, LD3) para que eles possam observar os verbos utilizados para completar a letra de uma música. Para contextualização desse momento, apresentamos a atividade “4F” na **Figura 128**, a seguir:

Figura 128. Atividade “4F” (Unidade 4 – LD3)

4F. Ouça a música mais uma vez e complete com os verbos do quadro na conjugação adequada.

Não Deixe o Samba Morrer
Composição: Aloísio Silva e Edson Conceição

Assista ao vídeo da música no link: [▶ Não Deixe o Samba Morrer | Alcione | Canta, Luan | Música Multishow](#)

Deixar – Poder – Merecer – Despedir

Não _____ (1) o samba morrer
 Não _____ (2) o samba acabar
 O morro foi feito de samba
 De samba pra gente sambar

Quando eu não _____ (3) pisar mais na avenida
 Quando as minhas pernas não _____ (4) aguentar
 Levar meu corpo junto com meu samba
 O meu anel de bamba entrego a quem _____ (5) usar (2x)

Eu vou ficar
 No meio do povo espiando
 Minha escola perdendo ou ganhando
 Mais um carnaval

Antes de me _____ (6)
 Deixo ao sambista mais novo
 O meu pedido final (2x)

Não deixe o samba morrer
 Não deixe o samba acabar
 O morro foi feito de samba
 De samba, pra gente sambar

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 88

Em seguida, podemos observar a atividade “4H” (Unidade 4, LD3) na **Figura 129**, a seguir:

Figura 129. Atividade “4H” (Unidade 4 – LD3)

4H. Volte à atividade 4F e observe os verbos que você utilizou para completar o samba. Indique quais os modos verbais encontrados e explique a função que estão cumprindo para o significado da música.

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 88

Desse modo, notamos que os aprendizes têm a oportunidade de explicar o “sentido” de determinados aspectos gramaticais presentes em uma determinada produção textual; o que condiz com uma oportunidade de “*noticing* como **habilidade**”, pois eles são convidados a

elaborar uma explicação para o “sentido” de “formas” proveniente de um texto e após realizarem uma atividade pedagógica, mesmo que controlada, de compreensão auditiva.

Portanto, identificamos propostas que apresentam oportunidades para a percepção (“*noticing*”) de aspectos gramaticais isolados a partir de um texto adaptado e outro autêntico; como, por exemplo, um texto informativo e a letra de uma canção popular brasileira. Assim, os estudantes podem perceber determinado aspecto linguístico em determinado uso contextualizado da língua-alvo.

Para Batstone (1994, p. 100), as propostas pedagógicas que oferecem momentos de compreensão auditiva e escrita através de textos autênticos, podem guiar a percepção dos estudantes sobre a “forma” e processem o seu “sentido” a partir do “uso” contextualizado da língua-alvo. Além disso, proporcionando oportunidades para que os estudantes elaborem predições de regras gramaticais para a realização de uma determinada proposta pedagógica que envolva aspectos linguísticos em L2/LE.

Ademais, Batstone (1994, p. 101) destaca que as propostas pedagógicas que ofertam oportunidades de compreensão auditiva e escrita para os aprendizes, podem proporcionar a percepção de determinado aspecto gramatical a partir da “totalidade” (como, por exemplo, um texto do gênero fábula) para o foco em determinada estrutura linguística “específica” e “isolada” do todo (como a percepção da “forma/sentido/uso” do “passado simples” presentes em fábulas). Com isso, os aprendizes podem perceber aspectos gramaticais e formular predições sobre o “sentido” de uso dessas estruturas linguísticas focalizadas no texto, rompendo, portanto, a demasiada atenção em itens lexicais em produções textuais e o trabalho mais ou menos automático para atenção à “forma” presentes em contextos isolados de situações verossímil na língua-alvo. O autor (BATSTONE, 1994, p. 101) assevera que os aprendizes necessitam ter oportunidades para a percepção de aspectos gramaticais em L2/LE, pois esses momentos são importantes no processo de ensino-aprendizagem, porém, devemos sempre questionar “quando” e “como” eles serão conduzidos a partir de atividades pedagógicas elaboradas para o ensino em L2/LE.

Em seguida, apresentamos o item com a síntese das análises e algumas ideias de reestruturação ou elaboração de propostas pedagógicas para o ensino de gramática em PLE a partir de determinadas atividades pedagógicas de cada LD selecionado para esta investigação.

3.3 Síntese das análises

Com o objetivo de organizar os dados apresentados com as categorizações associadas aos estágios das perspectivas para o ensino de gramática propostas por Batstone (1994), em relação às atividades pedagógicas selecionadas, descritas e analisadas dos três LDs (Avenida Brasil – "LD1", Terra Brasil – "LD2" e A Cara do Brasil – "LD3"), desenvolvemos três subitens. Estes subitens servirão para destacar o LD pertencente a cada uma das propostas pedagógicas agrupadas nas categorizações, as quais estão apresentadas neste capítulo e estão vinculadas a alguns dos estágios das perspectivas para o ensino de gramática ("*noticing para o aprendiz*", "*noticing pelo aprendiz*", "*structuring para o aprendiz*", "*structuring pelo aprendiz*" e "*noticing como habilidade*"). Para facilitar este processo, cada um dos subitens a seguir destacará um quadro para que essas informações sejam organizadas a partir dos LDs selecionados para esta investigação.

Para concluir este subitem, apresentamos reflexões sobre a análise de determinadas atividades de ensino de gramática encontradas nos LDs, com o intuito de sugerir exemplos práticos para alguns pressupostos das perspectivas de ensino de gramática propostas por Batstone (1994). Ressaltamos que separamos algumas possibilidades de reestruturação e propostas de atividades pedagógicas individualmente para cada um dos LDs para o ensino de gramática em PLE selecionados para a nossa pesquisa.

Desse modo, apresentamos, a seguir, os dados sobre o LD1 (“Avenida Brasil”).

3.3.1 LD1: “Avenida Brasil”

Nesse momento, elaboramos um quadro para que possamos agrupar os dados apresentados na etapa de categorização das propostas pedagógicas.

Ressaltamos que apresentamos no **Quadro 27** somente as perspectivas identificadas nas em algumas atividades didáticas presentes nas unidades selecionadas do LD1 (“Avenida Brasil”), conforme podemos observar a seguir:

Quadro 27. Dados sobre as categorizações das atividades pedagógicas – LD “Avenida Brasil”

Estágios atrelados à perspectiva de ensino de Gramática como Produto:	Unidades pedagógicas selecionadas:			
	Lição 1: Conhecer pessoas	Lição 6: Dia-a-dia	Lição 12: De Norte a Sul	Total por estágios:
“ <i>noticing para o aprendiz</i> ”	04	05	01	10
Relação das propostas identificadas em cada lição:	“B1” (Figura 25) “B2” (Figura 26) “B3” (Figura 28)	“B1” (Figura 29) “B2” (Figura 30) “B3” (Figura 31) “B4” (Figura 32) “B6” (Figura 33)	“B1” (Figura 34)	
“ <i>noticing pelo aprendiz</i> ”	00	00	06	06
Relação das propostas identificadas em cada lição:	Não observamos ocorrências na “Lição 1”	Não observamos ocorrências na “Lição 6”	“B1” (Figura 53) “B2” (Figura 54) “B2” (Figura 55) “B2” (Figura 56) “B3” (Figura 57) “B3” (Figura 58)	
“ <i>structuring para o aprendiz</i> ”	02	09	03	14
Relação das propostas identificadas em cada lição:	“B1” (Figura 75) “B2” (Figura 77)	“B1” (Figura 78) “B2” (Figura 79) “B2” (Figura 80) “B3” (Figura 81) “B3” (Figura 82) “B4” (Figura 83) “B6” (Figura 84) “B6” (Figura 85)	“B2” (Figura 87) “B2” (Figura 88) “B3” (Figura 89)	
“ <i>structuring pelo aprendiz</i> ”	01	02	02	05
Relação das propostas identificadas em cada lição:	“B3” (Figura 109)	“B5” (Figura 110) “B6” (Figura 111)	“B1” (Figura 112) “B1” (Figura 113)	

Fonte: Elaboração própria

Do conjunto total, temos **dez** propostas para a percepção de aspectos gramaticais para os aprendizes na língua-alvo (“*noticing para o aprendiz*”) e **seis** propostas focalizam determinado aspecto gramatical pelos aprendizes (“*noticing pelo aprendiz*”).

Além disso, identificamos **quatorze** propostas de "*structuring para o* aprendiz", enquanto **cinco** se concentram em "*structuring pelo* aprendiz". Conforme aponta Batstone (1994, p. 54), a percepção de características gramaticais em L2/LE é fundamental antes que os aprendizes possam trabalhar com essas características em suas produções na língua-alvo, uma vez que o estágio de "*noticing*" precede o estágio de "*structuring*".

Assim, percebemos que as atividades pedagógicas selecionadas para análise, proporcionam apenas oportunidades efetivas dos estágios de "*noticing para o/ pelo* aprendiz" e "*structuring para o/pelo* aprendiz", pressupostos atrelados a perspectiva de ensino de gramática como produto.

Contudo, é possível ressaltar que, com base nas análises subsequentes, a perspectiva de gramática como processo não é devidamente contemplada nessas propostas pedagógicas do LD "Avenida Brasil". A ausência de atividades pedagógicas dinâmicas ou interativas que enfatizem a exploração ativa em L2/LE, bem como a inexistência de propostas "guiadas" para a percepção de aspectos gramaticais ("gramática como habilidade"/ "*grammar as skill*") e a construção de regras gramaticais, majoritariamente para os aprendizes, evidenciam que as propostas pedagógicas estão fortemente ancoradas em um contexto de prática controlada. Assim, temos, predominantemente, oportunidades vinculadas aos estágios de "*noticing para o/pelo* aprendiz" e "*structuring para o/pelo* aprendiz", pressupostos do ensino como produto.

Com base em nossas análises, percebemos que as propostas pedagógicas para o estudo de gramática presente nas lições 1, 6 e 12 do LD "Avenida Brasil" seguem um padrão para a organização das atividades.

Assim, inicialmente, podemos observar um quadro ilustrando determinado aspecto gramatical em língua portuguesa, variante brasileira, para os aprendizes ("*noticing para o* aprendiz"). Em seguida, identificamos propostas práticas que transitam (ou ofertam) momentos de "*structuring para o/ pelo* aprendiz" ou, até mesmo, no estágio/fase de "*borderline*" com potencialidade de propostas de estruturação pelo aprendiz.

Ademais, considerando o LD como um documento, identificamos que as atividades propostas priorizam a manipulação mecânica de aspectos gramaticais percebidos para o/pelo aprendiz.

Dessa forma, a partir do estudo dos aspectos linguísticos presentes nas propostas, identificamos a necessidade de lembrar a relevância de reflexão sobre aspectos pragmáticos da língua-alvo, destacando que os aspectos de "uso" de combinações léxico gramaticais, com seus respectivos sentidos potenciais, também fazem parte da gramática de uma língua, conforme

assevera Larsen-Freeman (2011). Contudo, essa, que é denominada de “terceira dimensão” da gramática, pela autora, é quase sempre ignorada, segundo a mesma (LARSEN-FREEMAN, 2011). Isso também foi observado nesta análise, o que poderia ser facilitado caso o LD previsse atividades com esse foco.

Para isso, mesmo não sendo o foco de nossa investigação, destacamos o papel crucial do(a) professor(a) em guiar os aprendizes para essa percepção entre a relação de “forma/sentido/uso” no processo de comunicação real entre interlocutores.

Em seguida, apresentamos uma possibilidade de reestruturação para uma das atividades encontradas no LD1 (“Avenida Brasil”).

3.3.1.1 Refletindo e reestruturando uma das propostas presentes no LD1 “Avenida Brasil”

Observamos que a proposta pedagógica “B1” (Unidade 12, LD1 – **Figura 112**) apresenta pressupostos do estágio de estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, pois oferece uma oportunidade para que os estudantes elaborem frases a partir de escolhas pessoais e de combinações de verbos, substantivos, advérbios e adjetivos. Para isso, eles devem utilizar elementos linguísticos destacados em uma tabela e com base em um exemplo modelo de frase. Ademais, identificamos que a falta de contextualização limita a oportunidade de prática significativa verossímil. Para contextualização, temos a **Figura 130**, a seguir:

Figura 130. Atividade – “B1” (Unidade 12 – Ld1)

Faça frases.		
Exemplo: Ele compra livros frequentemente.		
ler trabalhar andar falar escrever ...	livros inglês cartas ... —	tranquilo/a perfeito/a claro/a rápido/a frequente

Fonte: Lima *et al.*, 1991, p. 124

Assim, apresentamos, a título de exemplo, uma proposta de adaptação dessa atividade presente no LD1. Para isso, elaboramos o **Quadro 28**, a seguir:

Quadro 28. Proposta de adaptação da atividade – “B1” (Unidade 12 – LD1)

Atividade. Perguntas e respostas: Coleta de informações pessoais
Etapa 1 – Elaboração de perguntas. Primeiramente, elabore duas perguntas para cada uma das cinco categorias de informações: nome e origem, informações sobre a família, preferências e interesses, rotina diária e experiências de vida.
Etapa 2 – Realização das perguntas. Usando as perguntas dos blocos de sentenças elaboradas na Parte 1, entreviste pelo menos três colegas. Escolha pelo menos uma pergunta de cada categoria para fazer a cada deles. Não se esqueça de anotar as respostas.
Etapa 3 – Coleta de informações e criação de um quadro. Após entrevistar seus colegas, compile as respostas que você coletou em um quadro ou tabela. Organize as informações de acordo com as categorias de perguntas.
Etapa 4 – Discussão final. Forme grupos pequenos e apresente o quadro com as respostas coletadas. Discuta com seus colegas as respostas mais interessantes que encontraram com as entrevistas. Façam comentários adicionais sobre as informações, praticando a fala e a compreensão oral.

Fonte: Elaboração própria

Ao estruturar a atividade de perguntas pessoais e coleta de informações, podemos facilitar a prática e contextualização de aspectos da “forma”, “sentido” e “uso” em língua estrangeira, mesmo diante da possibilidade de variação na elaboração de estruturas linguísticas proporcionada pela atividade pedagógica.

No próximo subitem, discutimos e refletimos sobre os dados encontrados com a análise de algumas propostas pedagógicas do LD2 "Terra Brasil".

3.3.2 LD2: “Terra Brasil”

Em seguida, apresentamos o **Quadro 29** com as atividades pedagógicas do LD2 apresentadas nas categorizações presentes neste capítulo. Ademais, apresentamos apenas as perspectivas identificadas com as análises das propostas para o ensino de gramática presente nas unidades pedagógicas selecionadas do LD2 “Terra Brasil”, conforme podemos observar a seguir:

Quadro 29. Dados sobre as categorizações das atividades pedagógicas – LD “Terra Brasil”

Estágios atrelados à perspectiva de ensino de Gramática como Produto:	Unidades didáticas selecionadas:			
	Unidade 1: Primeiro encontro	Unidade 6: Escolhendo o que vestir	Unidade 12: Terra Brasil	Total por estágios:
“noticing para o aprendiz”	05	04	01	10
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	“Anexo 2” (Figura 35) “Guarde bem” (Figura 36) “Guarde bem” (Figura 37) “Sistematizar é preciso...” (Figura 38) “Sistematizar é preciso...” (Figura 39)	“Guarde bem” (Figura 40) “Anexo 2” (Figura 41) “Sistematizar é preciso...” (Figura 42) “Sistematizar é preciso...” (Figura 43)	“Sistematizar é preciso...” (Figura 44)	
“noticing pelo aprendiz”	00	01	01	02
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	Não observamos ocorrências na “Unidade 1”	“Atividade 10” (Figura 59)	“Atividade 12” (Figura 60)	
“structuring para o aprendiz”	03	04	04	11
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	“Atividade 9”, “Atividade 10” e “Atividade 11” (Figura 90)	“Atividade 2” (Figura 91) “Atividade 13” (Figura 92) “Atividade 14” (Figura 93) “Atividade 16” (Figura 94)	“Atividade 2” (Figura 95) “Atividade 3” (Figura 96) “Atividade 4” (Figura 97) “Atividade 5” (Figura 98)	
“structuring pelo aprendiz”	00	02	02	04
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	Não observamos ocorrências na “Unidade 1”	“Atividade 17” (Figura 114) Atividade 15 – “Parte 2” (Figura 116)	“Atividade 6” (Figura 117) “Atividade 13” (Figura 118)	

Fonte: Elaboração própria

Desse modo, **dez** atividades pedagógicas oferecem oportunidades para que os aprendizes percebam explicitamente aspectos gramaticais na língua-alvo ("*noticing para o aprendiz*"). Isso pode envolver a identificação de padrões, regras ou características gramaticais no contexto fornecido isoladamente pela proposta pedagógica.

Podemos apontar também que **duas** atividades pedagógicas apresentam momentos nos quais os aprendizes são incentivados a perceber, de forma mais independente, determinado aspecto gramatical presente em uma estrutura linguística– pressuposto atrelado ao estágio de "*noticing pelo aprendiz*". Assim, identificamos, no total, **dezesseis** propostas com oportunidades de "*noticing*".

Dentre as atividades pedagógicas do LD "Terra Brasil" analisadas, **onze** proporcionam oportunidades que visam orientar os aprendizes sobre como estruturar sentenças ou, até mesmo, sobre a construção de determinado aspecto gramatical para a elaboração de estruturas linguísticas ("*structuring para o aprendiz*"). Isso pode incluir preencher lacunas, rearranjar palavras ou construir frases coerentes em L2/LE.

Além disso, temos **quatro** propostas pedagógicas que oferecem oportunidades para que os aprendizes sejam desafiados a estruturar aspectos gramaticais por eles mesmos ("*structuring pelo aprendiz*"). Assim, eles podem aplicar o conhecimento adquirido em oportunidades de "*noticing*" realizadas previamente antes de proporcionar a estruturação na língua-alvo pelo aprendiz. Dessa forma, concluímos que temos **quinze** atividades pedagógicas nas quais identificamos pressupostos do estágio de "*structuring*".

Com isso, consideramos que o LD "Terra Brasil" apresenta oportunidades para o desenvolvimento dos estágios de "*noticing*" e "*structuring*", tanto para o aprendiz quanto, em menor número, pelo aprendiz, pressupostos elencados pela perspectiva de ensino de gramática como produto; a qual almeja promover uma compreensão mais holística dos aspectos gramaticais na língua-alvo, oportunizando, a partir de um contexto controlado a atenção a formas gramaticais.

Com base na análise da “Unidade 1” do LD “Terra Brasil”, identificamos que as categorias “Guarde bem” e “Sistematizar é preciso...” apresentam quadros para a sistematização de aspectos gramaticais ou listas de estruturas linguísticas na língua-alvo para os aprendizes. Ademais, observamos propostas estruturadas para o aprendiz em ofertas de manipulação mecânica de aspectos gramaticais.

A “Unidade 6” do LD “Terra Brasil” apresenta o mesmo padrão para disponibilizar as propostas que visam ofertar momentos para o estudo de aspectos gramaticais. Assim, as

categorias “Guarde bem” e “Sistematizar é preciso...” estão, novamente, presentes no decorrer da unidade pedagógica e seu intuito, ainda, é ilustrar e listar aspectos gramaticais ou estruturas linguísticas em português, variante brasileira.

Observamos, porém, uma certa evolução nas práticas de manipulação de aspectos gramaticais. Assim, identificamos que a “Unidade 6” evoluiu em relação à “Unidade 1”, pois enquanto a primeira apresenta propostas de manipulação mecânica de aspectos gramaticais; como, por exemplo, atividades estruturadas para que se complete lacunas, a “Unidade 6”, mesmo que ainda mantendo esses momentos de prática controlada, oferta propostas para que os aprendizes realizem predições sobre o “sentido” de estruturas linguísticas específicas; como temos na proposta da “Atividade 10” dessa unidade pedagógica (“Unidade 6”).

No decorrer da “Unidade 12”, observamos, novamente, momentos de sistematização gramatical e a organização de listas estruturadas para a percepção de determinados aspectos da língua-alvo. Assim, a apresentação se mantém nas categorias “Guarde bem” e “Sistematizar é preciso...”.

Observamos, novamente, a oferta de propostas para a prática de manipulação mecânica de aspectos gramaticais, as quais visam desenvolver os estágios de “*noticing*” e “*structuring*” da perspectiva de ensino de gramática como produto; contudo, da mesma forma que na “Unidade 6”, a “Unidade 12” apresenta uma evolução tênue em suas propostas ofertadas para o estudo gramatical na língua-alvo, com momentos de mais oportunidades de reflexão pelo aprendiz.

Em seguida, apresentamos algumas possibilidades de reestruturação para algumas das atividades encontradas no LD2 (“Terra Brasil”).

3.3.2.1 Reestruturando algumas propostas pedagógicas presentes no LD2 “Terra Brasil”

Com base na “atividade 3” da unidade 12 do LD2, identificamos que poderíamos reestruturar a proposta para que houvesse uma oportunidade de ensino de **gramática como habilidade**. Para isso, os estudantes poderiam ser guiados para a resolução de uma proposta pedagógica mais contextualizada para os mesmos. A título de ilustração da “atividade 3”, apresentamos, a seguir, a **Figura 131**:

Figura 131. “Atividade 3” (Unidade 12 – LD2)

Atividade 3
Uma pescaria no Araguaia.



O que o grupo de amigos tinha feito antes de ir para a pescaria?

Modelo: Adriano / checar o motor do carro
Adriano tinha checado o motor do carro.

a) Amauri / comprar pneus novos de reserva

b) Antônio / providenciar lâmpadas

c) Eu e o Gonzaga / escolher os anzóis

d) Miguel e Tião / discutir o roteiro da viagem

e) Seu Nestor / ir comprar carne de sol e muita cachaça

f) Leo / pedir emprestado o violão de seu cunhado e algumas músicas caipiras

g) Sérgio / sumir porque adoecer

h) Todos / contribuir para o sucesso da viagem

Fonte: Dell' Isola, Almeida; 2008, p. 269-270

Por exemplo, se em lugar da foto de um pescador com um peixe, tivéssemos quadrinhos com o nome das personagens (“Adriano”, “Amauri”, “Antônio”, “Gonzaga”, “Miguel e Tião”, “Nestor”, “Leo” e “Sérgio”) acompanhados de ilustrações dos elementos referentes às tarefas que necessitam ser realizadas por cada um dos mesmos. Para que, assim, a estruturação de sentenças pelos aprendizes possa ser guiada por elementos presentes na própria proposta. Com o intuito de ilustrar como seria a organização dessa proposta, apresentamos a seguir o **Quadro 30** com um exemplo de reestruturação da atividade pedagógica ilustrada pela **Figura 131**:

Quadro 30. Reestruturação da atividade “Uma pescaria no Araguaia”

Atividade. Em dupla, elabore sentenças para narrar os fatos que um grupo de amigos tinha feito antes de se aventurarem em uma pescaria no Araguaia.		
1) Aqui encontramos a lista com o nome de cada um dos pescadores:	2) A seguir, temos ilustrações referentes as tarefas realizadas antes da pescaria no domingo:	3) Utilize esse espaço para redigir as suas sentenças. Vamos lá!
Adriano:	Segunda-feira: 	Exemplo: O carro ficou pronto na segunda-feira, depois que Adriano tinha verificado o motor.
Amauri:	Terça-feira: 	Exemplo: Amauri trocou os pneus na terça-feira, depois que Adriano tinha arrumado o motor.
Antônio:	Quarta-feira: 	
Gonzaga e eu:	Quarta-feira: 	
Miguel e Tião:	Quinta-feira: 	

<p>Nestor:</p>	<p>Sexta-feira:</p> 	
<p>Leo:</p>	<p>Sexta-feira:</p> 	
<p>Sérgio:</p>	<p>Sábado:</p> 	
<p>Todos:</p>	<p>Domingo:</p> 	

Fonte: Elaboração própria⁷⁰

⁷⁰ As ilustrações foram retiradas do repositório de imagens “Irasutoya”, disponível no endereço eletrônico <https://www.irasutoya.com/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024. Assim, ressaltamos todos os direitos autorais das imagens presentes no **Quadro 27** ao repositório “Irasutoya”.

Assim, destacamos que a “atividade 3” (**Figura 131**) poderia ser adaptada para que, assim, fosse viabilizada uma oportunidade de “uso” de “forma/sentido” pelos próprios aprendizes. Para isso, eles poderiam ser convidados a colaborar com discussões, dupla ou em grupo, para que eles tenham uma oportunidade de decidir sobre os aspectos gramaticais em L2/LE que podem ser usados para a escrita da narrativa. Além disso, a proposta pedagógica poderia ofertar um momento de reflexão durante e após o processo de produção escrita na língua-alvo. Assim, os estudantes teriam uma oportunidade para discutir sobre as escolhas gramaticais utilizadas para a construção da sua própria narrativa e dos demais aprendizes. Dessa forma, a atividade não apenas enfatizaria a identificação de estruturas gramaticais em L2/LE, mas também estaria destacando a importância de interagir e realizar a reflexão sobre os aspectos gramaticais manipulados em determinado contexto de comunicação na língua-alvo.

Desse modo, poderíamos identificar o ensino de **gramática como habilidade** se houvesse contextualização para os aprendizes, ou, em outras palavras, eles poderiam ser guiados para a resolução da proposta pedagógica.

Na “atividade 6” presente na unidade 12 do LD2, identificamos uma oportunidade de estágio de “*structuring pelo aprendiz*”, pois os estudantes podem, de maneira bastante incipiente, completar algumas frases para que sejam apresentados resultados para uma determinada situação atrelada a um contexto verossímil. Para ilustração, contextualizamos a “atividade 3” na **Figura 132**, a seguir:

Figura 132. “Atividade 6” (Unidade 12 – LD2)

<p>Atividade 6</p> <p>Complete as frases, acrescentando o resultado dos eventos da atividade 5.</p> <p>a) Quando cheguei à rodoviária, os motoristas de ônibus entraram em greve, então, eu _____.</p> <p>b) Então, Andreia _____.</p> <p>c) Então, nós _____.</p> <p>d) Então, Helena _____.</p> <p>e) Então, Miguel _____.</p>
--

Fonte: Dell’ Isola, Almeida; p. 270-271

Assim, elaboramos o **Quadro 31** para apresentar, a título de exemplo, uma proposta consistente de “*structuring pelo aprendiz*” que visa ofertar possibilidades de escolhas pelos próprios estudantes para a realização da atividade; como temos a seguir:

Quadro 31. Exemplos de proposta – “Structuring pelo aprendiz”

<p>Atividade. Quando três passageiros chegaram ao terminal rodoviário, eles descobriam que os motoristas de ônibus tinham entrado em greve. Com a ajuda de um colega, elabore sentenças indicando como “Andreia”, “Helena” e “Miguel” agiram para solucionar o fato que tinha ocorrido nesse dia. Para isso, verifiquem o nome de cada um deles (A), interpretem as situações (B), observem as possíveis soluções (C) e escrevam suas próprias sentenças (D).</p>			
<p>A) Passageira: “Andreia”</p> <p>- <u>Horário de chegada ao terminal:</u> 7h</p> <p>- <u>Horário máximo para o encontro do grupo no aeroporto:</u> 7h10</p> 	<p>B) Situação:</p> <p>- “Passagem aérea comprada”.</p> <p>- “Precisa chegar ao aeroporto no horário combinado com o grupo de viagem”.</p>	<p>C) Soluções:</p> <p>- “Alugar um carro”.</p> <p>- “Pedir uma carona para uma pessoa desconhecida”.</p> <p>- “Solicitar transporte por aplicativo”.</p> <p>- “Outras”.</p>	<p>D) Produção escrita:</p> <p>Exemplo: “Quando a Andreia chegou à rodoviária, os motoristas de ônibus entraram em greve, então, ela teve que pedir um carro por aplicativo”.</p>
<p>A) Passageira: “Helena”</p> <p>- <u>Horário de chegada ao terminal:</u> 7h</p> <p>- <u>Horário para início da reunião na empresa:</u> 8h</p> 	<p>B) Situação:</p> <p>- “Será realizada uma importante reunião na empresa da Helena”.</p> <p>- “Há uma excelente ciclovia e um sistema de bicicletas comunitárias na cidade”.</p>	<p>C) Soluções:</p> <p>- “Pedir uma carona para um colega de trabalho”.</p> <p>- “Solicitar transporte por aplicativo”.</p> <p>- “Alugar uma bicicleta”.</p> <p>- “Outras”.</p>	<p>D) Produção escrita:</p> <p>Elaborem a sentença nesse espaço:</p>
<p>A) Passageiro: “Miguel”</p> <p>- <u>Horário de chegada ao terminal:</u> 7h</p> <p>- <u>Horário para início da prova:</u> 8h30</p> 	<p>B) Situação:</p> <p>- “Estudou a semana toda para a realização de uma prova”.</p> <p>- “Precisa chegar com antecedência na escola”.</p> <p>- “A escola onde Miguel estudo fica próxima do terminal”.</p>	<p>C) Soluções:</p> <p>- “Pedir uma carona para um de seus familiares”.</p> <p>- “Realizar o trajeto caminhando com seus amigos”.</p> <p>“Outras”.</p>	<p>D) Produção escrita:</p> <p>Elaborem a sentença nesse espaço:</p>

Fonte: Elaboração própria⁷¹

⁷¹ Crédito da imagem: Repositório de ilustrações “Irasutoya” (2024). Disponível em: <https://www.irasutoya.com/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

Seguimos no próximo item com a análise dos dados atrelados à descrição e análise de algumas atividades pedagógicas presentes no LD3.

3.3.3 LD3: “A Cara do Brasil”

Para melhor visualizarmos os dados apresentados nas categorizações das propostas pedagógicas para o estudo de gramática presentes nos LDs, organizamos o **Quadro 32** com o intuito de agrupar as informações coletadas sobre o LD3. Ademais, destacamos que apresentamos no **Quadro 32** as perspectivas para o ensino de gramática que observamos nas quatro unidades pedagógicas do LD3 (“A Cara do Brasil”); conforme temos a seguir.

Quadro 32. Dados sobre as categorizações das atividades pedagógicas – LD3

Estágios atrelados à perspectiva de ensino de Gramática como Produto:	Unidades didáticas selecionadas:				
	Unidade 1: O Brasil Turístico	Unidade 2: O Brasil Histórico	Unidade 3: O Brasil Político	Unidade 4: O Brasil Artístico	Total geral:
“noticing para o aprendiz”	02	02	02	01	07
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	“Lembrando que...” (Figura 45) “3C” (Figura 46)	“2A” (Figura 48 – Parte 1) “2A” (Figura 48 – Parte 2)	“1G” (Figura 50) “3E” (Figura 51)	“1G” (Figura 52)	
“noticing pelo aprendiz”	02	01	04	01	08
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	“2B” (Figura 62) “2C” (Figura 63)	“2E” (Figura 65)	“3E” (Figura 66) “4C” (Figura 68) “5C” (Figura 70) “5D” (Figura 72)	“1F” (Figura 73)	
“structuring para o aprendiz”	04	01	01	03	09
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	“1G” (Figura 99) “2D” (Figura 100) “3A” (Figura 101)	“2B” (Figura 103)	“4D” (Figura 104)	“1H” (Figura 105) “4B” (Figura 107)	

	“3D” (Figura 102)			“5G” (Figura 108)	
“structuring pelo aprendiz”	01	00	03	01	05
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	“2E” (Figura 119)	Não observamos ocorrências na “Unidade 2”	“3B” (Figura 121) “3E” (Figura 122) “5E” (Figura 124)	“1I” (Figura 125)	
Estágios atrelados ao ensino de Gramática como Habilidade:	Unidades didáticas selecionadas:				
	Unidade 1: O Brasil Turístico	Unidade 2: O Brasil Histórico	Unidade 3: O Brasil Político	Unidade 4: O Brasil Artístico	Total geral:
“noticing como habilidade”	00	00	01	01	02
Relação das propostas identificadas em cada unidade pedagógica:	Não observamos ocorrências na “Unidade 1”	Não observamos ocorrências na “Unidade 2”	“1F” (Figura 127)	“4H” (Figura 130)	

Fonte: Elaboração própria

Com base nas informações apresentadas no **Quadro 32**, identificamos que **sete** atividades pedagógicas oferecem um direcionamento explicitamente controlado para que os aprendizes possam perceber determinados aspectos gramaticais na língua-alvo (“noticing para o aprendiz”). Essas propostas pedagógicas podem facilitar a identificação de padrões ou regras gramaticais em determinadas estruturas linguísticas.

Adicionalmente, observamos **oito** oportunidades para o desenvolvimento do estágio de “noticing pelo aprendiz”. A partir delas, os aprendizes são incentivados a perceber, de maneira mais independente, aspectos gramaticais durante a realização de propostas pedagógicas ou momentos de interação em duplas.

Observamos também **nove** propostas que visam orientar, de maneira previamente controlada, a manipulação de determinados aspectos gramaticais para a construção de estruturas linguísticas (“structuring para o aprendiz”). Esses momentos incluem atividades como preenchimento de lacunas, reorganização de palavras ou construção de frases coerentes com

base em estruturas linguísticas apresentadas pela própria proposta pedagógica, porém, nesse LD, não em nível de frase, mas inseridas em textos.

Ademais, temos **cinco** atividades que oferecem momentos de estágio de "*structuring pelo aprendiz*". Os estudantes têm a possibilidade de estruturar aspectos de gramática na língua-alvo para elaborar, a partir de um contexto controlado, estruturas linguísticas por eles mesmos.

É relevante notar que identificamos **duas** propostas de "*noticing como habilidade*", pois elas guiam a construção de previsões sobre determinados aspectos gramaticais em L2/LE a partir de contextualização. As propostas com momentos para o desenvolvimento desse estágio são: a atividade "1F" – **Figura 127**, a qual tem como base o texto "O Parque Nacional Serra da Capivara" – apresentado na proposta "1C"; e "4H" – **Figura 129**, que tem, como base, a letra da música "Não Deixe o Samba Morrer" (presente na atividade "4F" – **Figura 128**), convidando, o aprendiz a refletir sobre a função da questão gramatical em foco, para o sentido na música.

Desse modo, o LD3 "A Cara do Brasil" proporciona oportunidades para que os aprendizes possam perceber determinados aspectos gramaticais, promovendo momentos para a manipulação e para a estruturação de sentenças na língua-alvo.

A seguir, considerando a organização e os focos gramaticais em cada unidade pedagógica desse LD, identificamos, a partir da Unidade 1 – "O Brasil Turístico", dois tipos de propostas para o estudo de tópicos gramaticais. Observamos que elas partem de um texto autêntico, ainda que adaptado em algumas ocorrências, para, então, apresentar atividades pedagógicas para a percepção e estruturação para os/pelos aprendizes, porém, temos um leve grau de autonomia por parte dos mesmos. Essas propostas trazem atividades de preenchimento de lacunas com formas verbais informadas entre parênteses e a identificação de outras ocorrências de estruturas linguísticas em textos autênticos ou adaptados. Ademais, outras atividades pedagógicas organizam quadros para expor a sistematização gramatical de um tópico específico na língua-alvo, mas que está relacionado à temática da unidade pedagógica.

Em seguida, a Unidade 2 – "O Brasil Histórico" traz atividades com foco na percepção de tópicos gramaticais, mas retira, novamente, seus exemplos de um texto autêntico, ou adaptado, trabalhado em determinada atividade anteriormente na unidade pedagógica. Além disso, há momentos de sistematização de aspectos gramaticais por meio de listas.

Para ofertar oportunidades de prática, observamos atividades pedagógicas para a manipulação mecânica, a identificação e análise de determinada regra gramatical presente em diferentes textos.

Ressaltamos que temos o mesmo padrão de atividades no LD, mas não, necessariamente, este segue uma ordem fixa para apresentar as propostas pedagógicas para o estudo de aspectos gramaticais na língua-alvo. Assim, a Unidade 3 – “O Brasil Político”, apresenta momentos de percepção e identificação de aspectos gramaticais presentes em textos (o qual está relacionado ao tópico da unidade) e quadros, ou listas, para a sistematização gramatical para os/pelos aprendizes. Ademais, observamos uma ocorrência na “Unidade 3”, a qual apresenta determinada “forma” e contexto de uso para que, assim, os aprendizes possam elaborar hipóteses de “sentido” por eles mesmos.

Ainda sobre a “Unidade 3” do LD “A Cara do Brasil”, a oferta para a prática traz oportunidades de estruturação de sentenças pelos aprendizes, a manipulação mecânica de aspectos gramaticais de maneira guiada, a elaboração de predições de regras gramaticais e preenchimento de lacunas presentes em frases que apresentam relação com o tópico da unidade pedagógica.

A última unidade do LD (Unidade 4 – “O Brasil Artístico”) apresenta propostas de percepção de aspectos gramaticais, a partir de trechos focalizados de textos autênticos, ou adaptados, apresentados em atividades anteriores. Observamos, novamente, a oferta de quadros e listas para a sistematização gramatical e a identificação do “sentido” de “formas” contextualizadas por um texto.

Para ofertar a prática, observamos oportunidades de manipulação mecânica de “formas”, para o preenchimento de lacunas presentes em frases isoladas, porém, relacionadas ao tópico da unidade e com base em determinado texto real. Observamos, também, atividades que propõem a estruturação de sentenças pelos aprendizes, as quais poderiam ofertar o estágio de “gramatização” se a proposta fosse contextualizada para tanto, conforme discutimos na análise da atividade “1P” (**Figura 125**).

Dessa forma, podemos concluir que os momentos de estruturação, presentes na “Unidade 4” desse LD, apresentam oportunidade para a oferta do estágio de “*structuring para o aprendiz*” ou de “*structuring pelo aprendiz*”; contudo, algumas atividades têm potencial de ofertar uma das perspectivas de ensino de gramática como habilidade, o estágio de “gramatização”, porém, elas tendem a permanecer, ainda, em um dos estágios da perspectiva de ensino gramática como produto.

Ressaltamos que a partir da “Unidade 3” desse LD, observamos propostas pedagógicas (**01** na “Unidade 3” e **01** na “Unidade 04”) com potencial para o desenvolvimento de momentos de “*noticing* como **habilidade**”, mas, ainda, permanecem atreladas a um dos estágios da

perspectiva como produto; principalmente até esse momento da percepção de aspectos gramaticais para os aprendizes. Assim, identificamos que poderíamos propor a ampliação sobre a compreensão da fase “*borderline*”, pois identificamos que ela pode ser inserida entre os estágios de “*noticing para o/pelo aprendiz*” e o “*noticing como habilidade*”; conforme ilustramos na **Figura 133**, a seguir:

Figura 133. Proposta de ampliação 1



Fonte: Elaboração própria

Embora tenhamos observado mais casos de “*borderline*” nos estágios de “*noticing para o/ pelo aprendiz*”, observamos essa possibilidade de ampliação.

Em seguida, apresentamos algumas possibilidades de reestruturação para algumas atividades pedagógicas encontradas no LD3 (“A Cara do Brasil”).

3.3.3.1 Reestruturando algumas atividades pedagógicas do LD3 “A Cara do Brasil”

Observamos que a proposta pedagógica “2E” (Unidade 2, LD3 – **Figura 65**) utiliza um texto autêntico (Atividade “2C, Unidade 2, LD3 – **Figura 64**) para proporcionar um momento de percepção sobre a construção de determinado aspecto em L2/LE. Para contextualização da atividade “2C” (Unidade 2, LD3), apresentamos, a seguir, a **Figura 134**:

Figura 134. Atividade “2C” (Unidade 2 – LD3)

2C. Leia o texto que trata da Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, para discutir as perguntas que seguem.

A princesa Isabel é **uma das** figuras que mais **recebe** destaque quando o assunto é o período monárquico da história brasileira, tendo sido a responsável por decretar a abolição da escravatura no Brasil. Casada com o francês Conde d’Eu, a princesa era a herdeira do trono brasileiro, mas a Proclamação da República, em 1889, forçou sua fuga para o exílio.

A princesa Isabel nasceu no Rio de Janeiro, no dia 29 de julho de 1846, e era a segunda filha de D. Pedro II com sua esposa Teresa Cristina. Mesmo sendo a segunda filha, tornou-se a herdeira do trono com 11 meses de idade, por causa da morte do filho mais velho do imperador, Afonso Pedro, com dois anos de idade.

A educação da princesa Isabel foi digna da realeza e seguiu os moldes que foram aplicados a seu pai, D. Pedro II. Na sua infância, durante seis dias na semana, a princesa tinha aulas de astronomia, história, literatura, física e filosofia e ainda aprendia diversos idiomas, como latim, francês, inglês e alemão. Também estudava dança, piano, desenho, geografia, geologia etc. **A maioria dessas atividades eram** direcionadas à sua futura atuação na corte.

A maior parte das pessoas **exaltavam** a princesa como uma grande humanista por ter assinado a lei que acabou com a escravidão no Brasil. Essa atribuição à princesa vem sendo abertamente questionada por **mais de um** historiador que **apontam** limites da atuação da princesa Isabel na questão abolicionista.

A abolição não foi resultado da benevolência dela, mas de um processo de luta de abolicionistas e escravos, ao longo da década de 1880. A princesa Isabel teve o mérito de assinar o documento, o que, muito provavelmente, D. Pedro II jamais teria coragem de assinar, por conta das reações que isso poderia causar entre as elites econômicas, que o sustentavam no poder.

Veja mais sobre “Princesa Isabel” em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/princesa-isabel.htm>

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 46

Assim, identificamos que a mesma poderia oferecer, após reestruturação, uma oportunidade de “*noticing* como **habilidade**”. Isso poderia ser feito, por exemplo, por meio de uma atividade de produção escrita de um parágrafo, semelhante à proposta apresentada no **Quadro 33**, a seguir:

Quadro 33. Ilustração de reestruturação de atividade

Atividade. Trabalhando em pares, resuma em um parágrafo, a partir de informações no texto (sobre a filha de Dom Pedro II), o contraste entre o destaque da Princesa Isabel no período monárquico, a atenção que recebera do povo e a análise de historiadores sobre seu papel na questão abolicionista. Em seguida, compare seu texto com o de outros colegas.

Fonte: Elaboração própria

A atividade “1F” (Unidade 4, LD3 – **Figura 73**) apresenta um texto para que os aprendizes possam propor regras sobre determinada estrutura linguística na língua-alvo. Para isso, observamos que eles são convidados a analisar sentenças presentes no texto da atividade “1C”, proposta pedagógica apresentada anteriormente a atividade “1F”. Contudo, identificamos que os estudantes poderiam ter mais autonomia nesse processo, pois ao invés de focalizar sentenças isoladas, elas poderiam atentar à totalidade do texto.

Para a contextualização da proposta da atividade apresentado no LD3, reproduzimos parcialmente a atividade “1C” na **Figura 135**, a seguir:

Figura 135. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3)

1C. Leia o texto abaixo e responda às perguntas em seu caderno.

O Parque Nacional Serra da Capivara



O Parque Nacional Serra da Capivara compreende a área de maior concentração de sítios pré-históricos do continente americano e contém a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Estudos científicos confirmam que a Serra da Capivara foi densamente povoada em períodos pré-históricos e que os primeiros homens americanos podem ter vivido neste lugar. Os artefatos encontrados apresentam vestígios do homem que podem ter aproximadamente 50.000 anos, os mais antigos registros na América, além de contar com os mais antigos exemplares de arte rupestre do continente.

O maior atrativo do parque é a densidade e diversidade de sítios arqueológicos portadores de pinturas e gravuras rupestres pré-históricas. É um verdadeiro Parque Arqueológico com um patrimônio cultural de tal riqueza que determinou sua inclusão na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO.

O patrimônio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara é constituído por cerca de 700 sítios de pinturas rupestres pré-históricas, gravadas em paredões de rocha. As pinturas representam aspectos do dia a dia, ritos e cerimônias dos antigos habitantes da região, além de figuras de animais, alguns já extintos.

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado no Nordeste Brasileiro, no Estado do Piauí, nos municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias.

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/>

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 74-75

A título de ilustração dessa oportunidade, poderíamos pensar em uma atividade pedagógica que propusesse aos aprendizes para trabalharem em pares preparando um parágrafo que descrevesse, com base no texto “O Parque Nacional Serra da Capivara” (presente na atividade “1C”, **Figura 135**), um sítio arqueológico de seus países de origem e depois compartilhassem e discutissem as escolhas linguísticas com os demais colegas.

Vale ressaltar que reconhecemos, nesse momento de uso da língua-alvo pelos aprendizes, uma oportunidade para realizar o ensino de **gramática como processo**.

A atividade “1I” (Unidade 4, LD3), a qual oferece uma oportunidade para que os aprendizes possam estruturar sentenças na voz passiva, apresenta um texto como insumo linguístico para a elaboração da proposta pedagógica. Para a contextualização do texto, reproduzimos parcialmente a atividade “1C” (Unidade 4, LD3) na **Figura 136**, a seguir:

Figura 136. Atividade “1C” (Unidade 4 – LD3)

1C. Leia o texto abaixo e responda às perguntas em seu caderno.

O Parque Nacional Serra da Capivara



O Parque Nacional Serra da Capivara compreende a área de maior concentração de sítios pré-históricos do continente americano e contém a maior quantidade de pinturas rupestres do mundo. Estudos científicos confirmam que a Serra da Capivara foi densamente povoada em períodos pré-históricos e que os primeiros homens americanos podem ter vivido neste lugar. Os artefatos encontrados apresentam vestígios do homem que podem ter aproximadamente 50.000 anos, os mais antigos registros na América, além de contar com os mais antigos exemplares de arte rupestre do continente.

O maior atrativo do parque é a densidade e diversidade de sítios arqueológicos portadores de pinturas e gravuras rupestres pré-históricas. É um verdadeiro Parque Arqueológico com um patrimônio cultural de tal riqueza que determinou sua inclusão na lista de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO.

O patrimônio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara é constituído por cerca de 700 sítios de pinturas rupestres pré-históricas, gravadas em paredões de rocha. As pinturas representam aspectos do dia a dia, ritos e cerimônias dos antigos habitantes da região, além de figuras de animais, alguns já extintos.

O Parque Nacional Serra da Capivara está localizado no Nordeste Brasileiro, no Estado do Piauí, nos municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias.

Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/>

Fonte: Araújo, Vicentini, Marcelino; 2023, p. 74-75

Assim, elaboramos, a partir do texto insumo da atividade “1C” (**Figura 136**), uma proposta com potencial para o desenvolvimento do estágio de “**gramatização**” (perspectiva de ensino de **gramática como habilidade**); conforme podemos observar no **Quadro 34**, a seguir:

Quadro 34. Proposta de atividade

Atividade. Que tal organizar uma aventura na “Serra da Capivara”? Trabalhando em pares, elabore um anúncio para a divulgação de uma excursão escolar que irá explorar um pouco desse Parque Nacional. Para isso, vocês podem usar elementos presentes no texto “O Parque Nacional Serra da Capivara” (“1C”) e nas frases elaboradas na atividade anterior (“1I”). E não se esqueçam, vocês precisam convencer os demais colegas a irem conosco nessa excursão. Vamos lá!

A seguir, apresentamos um modelo para ilustrar a estrutura básica de uma anúncio:



Fonte: Elaboração própria

No subitem “3.3.1”, apresentamos algumas propostas pedagógicas elaboradas para o ensino de gramática em PLE. Ademais, elas estão acompanhadas de reflexões sobre a perspectiva de ensino de gramática em três dimensões (“*grammaring*”) proposta por Larsen-Freeman (2003).

Em seguida, apresentamos algumas propostas de atividades pedagógicas com base no LD3 (“A Cara do Brasil”).

3.3.3.1.2 Propondo atividades pedagógicas com base no LD3: “A Cara do Brasil”

O tema selecionado como base para alguns exemplos de propostas pedagógica para o ensino de gramática em PLE é diversidade e intolerância religiosa. Com a intenção de oferecer uma linearidade para as atividades, planejamos uma sequência didática com diferentes momentos. Eles estão indicados pelos itens “pré-atividade”, “atividade 1”, “atividade 2” e “pós-atividade”. Desse modo, apresentamos na **Figura 137**, a seguir, o primeiro item e atividade pedagógica:

Figura 137. “Pré-atividade” e “Atividade 1”

Atividade:
"Um povo, várias crenças"

Pré-atividade

Você já observou que encontramos variados tipos de textos em nosso cotidiano? Na esfera educacional não poderia ser diferente, pois podemos encontrá-los em diferentes materiais de estudo, no desenvolvimento de investigações na divulgação de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Pensando nisso, reflita sobre as perguntas a seguir:

- 🔍 Quais são os tipos de textos que estão presentes em seu cotidiano?
- 🔍 Na sua opinião, qual o gênero textual mais recorrente em sua área de estudos?

fontes

SANTOS, W. P. (2020), HISTÓRIA, CULTURA E INTOLERÂNCIA ACERCA DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO BRASIL. Revista De Estudos De Cultura, 5(13), 39-52. <https://doi.org/10.32748/revec.v5i13.13132>

Atividade 1

HISTÓRIA, CULTURA E INTOLERÂNCIA ACERCA DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO BRASIL

Wéllia Pimentel Santos
Universidade Federal de Sergipe

Resumo

As religiões de matrizes africanas são parte da diversidade religiosa do Brasil. Dentre algumas dessas manifestações, que tem como referência a cultura trazida pelos africanos durante mais de 300 anos de escravidão estão o cabula, o catimbó, a quimbanda e, principalmente, a umbanda e o candomblé, que se propagaram com mais intensidade pelo Brasil. Desde sua chegada ao país estes praticantes foram alvos de perseguições por manifestarem a sua fé, mas, ainda hoje, os episódios de intolerância religiosa fazem parte do cotidiano dessas pessoas. Nesse contexto, este artigo destaca essas manifestações brasileiras e sua forte ligação com a África, convergindo-se para as causas dessa intolerância. Para tanto, a metodologia aplicada ao trabalho se ateve a um estudo descritivo do tipo revisão bibliográfica, que se respaldou em literaturas científicas, trabalhos acadêmicos referenciados que tentam responder a tais reflexões, sendo que os resultados obtidos respondem satisfatoriamente à proposta da pesquisa em foco.

Palavras-chave: Intolerância; Religião; Brasil.

Fonte: Elaboração própria

Observamos que primeiramente almejamos ofertar um momento para que os aprendizes possam refletir sobre a presença de diferentes gêneros textuais em seu cotidiano e para que eles possam listar quais estão mais presentes em suas atividades pessoais e na área individual de estudo.

Em seguida, os estudantes necessitam realizar a leitura do resumo de um artigo científico e responder algumas questões, as quais podem ser visualizadas no **Quadro 35**:

Quadro 35. Questões – “Atividade 1”

Atividade 1. Após a leitura dos trechos retirados do resumo de um artigo científico, responda, em pares, as perguntas apresentadas em seguida.

Trecho 1: “As religiões de matrizes africanas **são (A)** parte da diversidade religiosa do Brasil”.

Trecho 2: “Desde sua chegada ao país estes praticantes **foram (B)** alvos de perseguições por **manifestarem (C)** a sua fé”.

Trecho 3 “(...) ainda hoje, os episódios de intolerância religiosa **fazem (D)** parte do cotidiano dessas pessoas”.

1) Qual a função das palavras destacadas nos trechos retirados do resumo?

2) Qual a função da palavra "parte" no **trecho 1**?

3) Como o verbo "**foram**" ajuda a situar temporalmente a ação descrita no **trecho 2**?

4) Com base no **trecho 3**, como a escolha do tempo verbal "**fazem**" influencia a compreensão da frequência dos episódios de intolerância?

Fonte: Elaboração própria

Para auxiliar os estudantes na identificação e para que eles possam explicar os tempos verbais presentes no texto, temos algumas questões com o intuito de guiar os aprendizes para essas descobertas sobre o “sentido” e “uso” de determinados aspectos gramaticais presentes em um texto do gênero “resumo” de artigo científico. Isso permite que os leitores entendam a cronologia de eventos e a continuidade das situações descritas.

No **Quadro 36**, apresentamos a proposta de uma segunda atividade pedagógica:

Quadro 36. Proposta de “Atividade 2”

Atividade 2. Nesse momento, iremos ouvir a música "Semente do Amor" (1980), interpretada pelo grupo "A Cor do Som".

Com a leitura do título da música ("Semente do Amor"), qual seria o tema da canção?

Em seguida, responda, em dupla, algumas perguntas.

Perguntas:

a) Qual é a metáfora utilizada na música para descrever o amor?

b) Em relação ao amor, qual o sentido da expressão “regar todo dia” no verso “E tem que regar todo dia”?

c) Com base na canção, qual o sentido da afirmação que no jardim da vida já cresceu a consciência?

d) Qual é a diferença entre “jardim da fé” e “jardim da vida” na música?

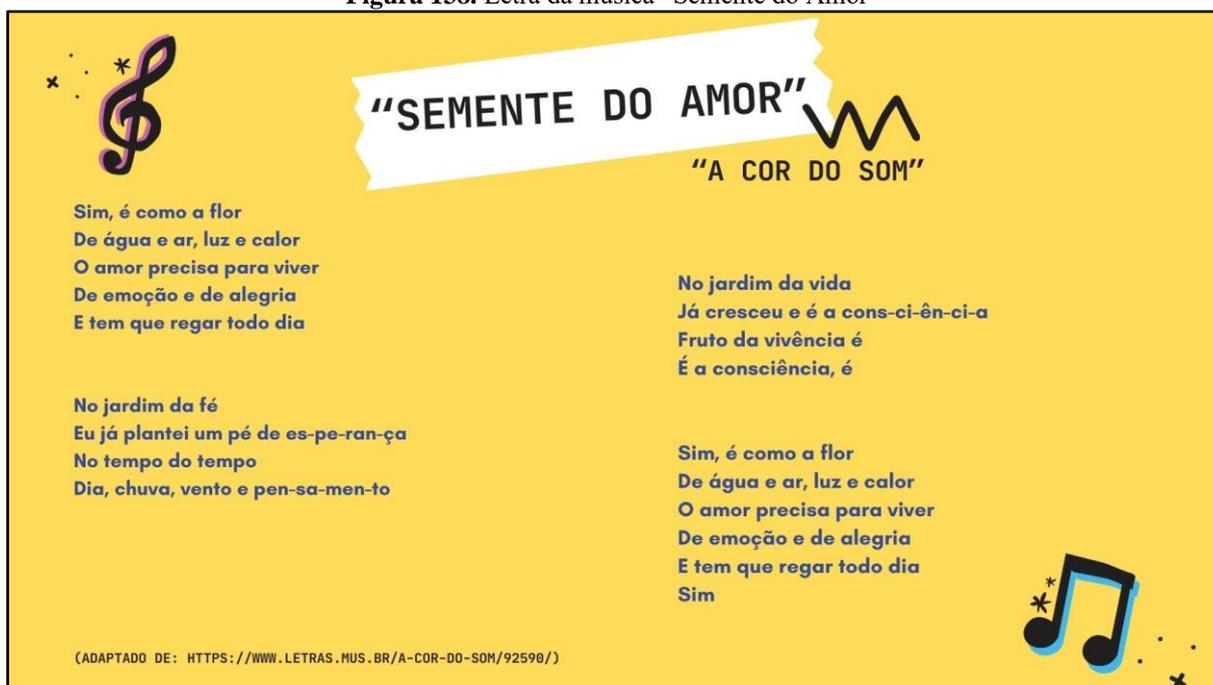
e) Como você interpreta a estrofe “No tempo do tempo/Dia, chuva, vento e pensamento” em relação à experiência humana?

f) Como você acha que as ideias expressas na música podem se relacionar com situações da vida real?

Fonte: Elaboração própria

Para a contextualização da proposta pedagógica e as possíveis respostas das questões sobre a canção, apresentamos a letra da música na **Figura 138**, a seguir:

Figura 138. Letra da música “Semente do Amor”



"SEMENTE DO AMOR"
"A COR DO SOM"

Sim, é como a flor
De água e ar, luz e calor
O amor precisa para viver
De emoção e de alegria
E tem que regar todo dia

No jardim da fé
Eu já plantei um pé de es-pe-ran-ça
No tempo do tempo
Dia, chuva, vento e pen-sa-men-to

No jardim da vida
Já cresceu e é a cons-ci-ên-ci-a
Fruto da vivência é
É a consciência, é

Sim, é como a flor
De água e ar, luz e calor
O amor precisa para viver
De emoção e de alegria
E tem que regar todo dia
Sim

(ADAPTADO DE: [HTTPS://WWW.LETRAS.MUS.BR/A-COR-DO-SOM/92590/](https://www.lettras.mus.br/a-cor-do-som/92590/))

Fonte: Elaboração própria

Com base na música “Semente do Amor” (1980) do grupo “A Cor do Som”, planejamos algumas questões para incentivar a reflexão dos estudantes sobre o “sentido” de alguns aspectos linguísticos.

As questões com base na canção são: a) Qual é a metáfora utilizada na música para descrever o amor? b) Em relação ao amor, qual o sentido da expressão “regar todo dia” no verso “E tem que regar todo dia”? c) Com base na canção, qual o sentido da afirmação que no jardim da vida já cresceu a consciência? d) Qual é a diferença entre “jardim da fé” e “jardim da vida” na música? e) Como você interpreta a estrofe “No tempo do tempo/Dia, chuva, vento e pensamento” em relação à experiência humana? f) Como você acha que as ideias expressas na música podem se relacionar com situações da vida real?

A partir da compreensão auditiva e das questões, os estudantes podem perceber que a metáfora utilizada na música para descrever o amor é a flor. Ademais, esse sentimento é comparado a uma flor que precisa de elementos como água, ar, luz e calor para viver.

A expressão "regar todo dia" expressa o sentido que o amor precisa ser cuidado e alimentado diariamente, assim como uma planta que precisa ser regada para crescer e florescer de maneira saudável.

Ao afirmar que no jardim da vida já cresceu a consciência, a música sugere que o amadurecimento e a compreensão dos princípios éticos e morais são resultados naturais da experiência de vida.

A expressão "jardim da fé" parece representar a esperança e a crença em algo maior, enquanto "jardim da vida" simboliza a própria existência e experiência terrena.

Nas estrofes "no tempo do tempo" e "dia, chuva, vento e pensamento" os aprendizes podem interpretar como uma reflexão sobre a passagem do tempo e os diferentes eventos e emoções que fazem parte da vida de uma pessoa.

As ideias expressas na música podem se relacionar com situações da vida real ao nos lembrar da importância de cuidar do amor e da consciência, cultivando-os diariamente por meio de ações positivas e reflexões pessoais.

Na **Figura 139**, apresentamos uma "atividade final":

Figura 139. "Atividade final"

Atividade final

A Defensoria Pública do Estado da Bahia elaborou um folder com o objetivo de refletir sobre liberdade religiosa e os direitos das religiões de matriz africana.

Pensando em alternativas para a divulgação dessas informações, elabore, em grupos, um texto para a postagem em uma rede social com os principais pontos presentes no folder.

Etapas de trabalho:

- O texto original foi adaptado e dividido em três partes: 1) "Liberdade religiosa", 2) "Religiões de Matriz Africana" e 3) "O que a Defensoria Pública tem com isso?"
- Inicialmente, vocês irão se organizar em três grupos e a tarefa será resumir o texto destinado à equipe de trabalho.
- Em seguida, cada grupo deverá apresentar as informações para todos os colegas da sala.
- Para finalizar, o texto para a postagem em rede social deverá ser planejado, escrito e revisado por todos os estudantes.

O QUE É UM "FOLDER INFORMATIVO"?

Um folder informativo é um material impresso que contém informações sobre um determinado assunto, produto, serviço, evento ou organização. Geralmente, é composto por uma folha ou em folhas dobradas para criar seções separadas.

AS POSTAGENS NAS REDES SOCIAIS PODEM INFORMAR?

Uma postagem informativa tem o propósito de fornecer informações úteis, educativas ou relevantes para determinado público-alvo. Essas postagens podem abordar uma variedade de temas, como, por exemplo, notícias, atualizações sobre eventos, dicas, orientações, curiosidades, fatos interessantes, estatísticas e muito mais.

Fonte: Elaboração própria

Com o intuito de ilustrar os três textos adaptados do folder publicado pela instituição do estado da Bahia, apresentamos, a seguir, a **Figura 140**:

Figura 140. Textos adaptados para a “Atividade final”

**Texto 1-
"Liberdade religiosa"**

Liberdade religiosa é a possibilidade e garantia de exercer sua crença, exteriorizá-la por meio de cultos e liturgias e se organizar de acordo com seus preceitos.

A Constituição Federal, conforme disposição do art. 5º, inciso VI, garante a todos os brasileiros o direito de professar sua religião de acordo com suas convicções pessoais, sem que haja qualquer tipo de discriminação ou embaraço. O Brasil é um país laico, o que significa dizer que não possui uma religião oficial. Estado e religião não se confundem. O Estado deve proteger o livre exercício de todas as religiões.

Pela Constituição brasileira o Estado tem o dever de proteger o pluralismo religioso e respeitar a religião de todas as crenças e cultos e os que não professam nenhuma religião. Todas as religiões devem respeitar a crença e os cultos umas das outras, não podendo haver por parte de nenhuma delas qualquer incitação à discriminação e à intolerância por parte de seus membros a outras religiões. Toda religião tem a possibilidade de se organizar de acordo com seus preceitos e história, devendo essa organização e estruturação interna ser respeitada pelo Estado.



**Texto 2-
"Religiões de Matriz Africana"**

As religiões de matriz africana foram trazidas pelos escravizados ao Brasil, sendo sua manutenção e presença aqui não só uma forma de professar uma religião, mas também uma forma de garantir seus valores e a cultura de um povo.

É Inegável a influência e importância das religiões de origem africana para a construção da identidade nacional. Contudo, essas religiões vêm sendo fulminadas pelo preconceito e discriminação. Em determinados momentos históricos chegaram a ser proibidas.

No Brasil, temos uma diversidade de religiões de matriz africana que possuem como elementos de características a noção de comunidade, oralidade e força vital, garantindo papel de destaque e respeito aos anciãos.

Como todas as outras religiões, as religiões de matriz africana possuem direito à autodeterminação, auto-organização, ao livre funcionamento, de celebrar reuniões, sem necessidade de autorização do Estado, a fundar e manter espaços de culto, não ter suas atividades suspensas ou interditas pela Administração Pública, confeccionar, adquirir e utilizar em quantidade suficiente os artigos e materiais necessários para os ritos e costumes.

**Texto 3-
"O que a Defensoria Pública tem com isso?"**

A Defensoria Pública tem como objetivos a primazia da dignidade da pessoa humana, a redução das desigualdades sociais, a afirmação do Estado Democrático de Direito e a prevalência e efetividade dos direitos humanos.

Com o intuito de efetivar esses objetivos, encontram-se entre as funções da Defensoria Pública promover a mais ampla defesa dos direitos fundamentais dos necessitados e vulneráveis, promover a preservação e reparação das vítimas de discriminação, bem como exercer a defesa dos interesses individuais e coletivos de grupos sociais vulneráveis que mereçam proteção especial do Estado.

Considerando as atribuições e objetivos da Defensoria Pública, cabe aos Defensores Públicos garantir os direitos das religiões de matriz africana.



(Adaptado de: https://web2.defensoria.ba.def.br/portal/arquivos/downloads/_folder_liberdade_religiosa_FINAL.pdf)

Fonte: Elaboração própria

O intuito dessa proposta pedagógica é ofertar uma oportunidade para que os aprendizes resumem três textos retirados de um folder de divulgação distribuído pela Defensoria Pública do Estado da Bahia sobre religiões de matriz africana e liberdade religiosa.

Para isso, a atividade pedagógica almeja ofertar um momento de escrita em pares e em seguida um trabalho colaborativo. Assim, eles poderão compartilhar os textos elaborados em cada grupo e refletir sobre os ajustes necessários que deverão ser feitos para a produção textual final.

De acordo com Larsen-Freeman (2003), podemos conceituar “*grammaring*” como uma perspectiva que enfatiza a importância de uma compreensão reflexiva de aspectos gramaticais, permitindo o uso adequado de estruturas linguísticas em situações de comunicação, de maneira precisa, relevante e adequada ao contexto.

Ademais, a autora apresenta a perspectiva para o ensino de gramática em três dimensões: “*form*”, “*meaning*” e “*use*”. Essas dimensões são essenciais para uma compreensão abrangente e holística de determinada estrutura linguística em contexto de uso. Contudo, ressaltamos que as propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem de gramática não precisam ficar restritas a apenas uma dessas dimensões, pois levando em consideração a dinamicidade e a complexidade em L2/LE, elas podem e necessitam transitar entre as dimensões propostas por Larsen-Freeman (2003), como podemos retomar com o gráfico apresentado na **Figura 22** do capítulo de fundamentação teórica desta tese.

Essa perspectiva reconhece que a gramática transcende um mero conjunto de regras fixas para a memorização. Desse modo, ela se apresenta como um instrumento dinâmico que os usuários de uma L2/LE adaptam para a comunicação efetiva. Assim, ofertar oportunidades para que os estudantes possam aprimorar o uso de aspectos gramaticais de maneira flexível e apropriada ao contexto de comunicação é o intuito primordial da perspectiva “*grammaring*”.

Portanto, ao planejar atividades pedagógicas para o ensino de estruturas linguísticas, é essencial considerar como essas propostas podem abranger e integrar alguns aspectos atrelados as dimensões propostas por Larsen-Freeman (2003), proporcionando aos aprendizes uma experiência de aprendizado sobre a “forma”, “sentido” e “uso” presentes em determinada situação de comunicação em L2/LE. Ademais, ressaltamos que a própria autora reconhece que esses momentos têm uma superposição entre as dimensões.

Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre as análises realizadas das atividades pedagógicas para o ensino de aspectos gramaticais selecionadas de três LDs de PLE.

Apresentadas as análises e discussões de algumas atividades pedagógicas dos três livros didáticos que compõem o corpus desta tese, retomamos, a seguir, as perguntas de pesquisa para respondê-las à luz do arcabouço teórico, com base nas análises.

3.4 Respondendo as perguntas de pesquisa

Com o intuito de identificar perspectivas no ensino de gramática em livros didáticos de PLE (publicados ao longo de trinta anos e com espaçamento de uma década e meia entre suas publicações) à luz de elementos da teoria de gramática pedagógica, especialmente das perspectivas de gramática como produto, processo e habilidade proposta por Batstone (1994), retomamos as duas perguntas de pesquisa que balizaram nossa coleta e análise de dados coletados nos LDs “Avenida Brasil” (1991), “Terra Brasil” (2008) e “A Cara do Brasil” (2023).

Ressaltamos que retomaremos a primeira pergunta de pesquisa e teceremos considerações sobre a mesma para, posteriormente, retomar e discutir a segunda.

Assim, apresentamos a primeira pergunta de pesquisa, a saber:

1. Quais perspectivas de ensino de gramática podem ser identificadas em três livros didáticos de Português Língua Estrangeira publicados em diferentes períodos ao longo de um recorte temporal de trinta anos?

Observamos que as atividades proporcionam, predominantemente, oportunidades para a percepção de formas gramaticais e a estruturação de frases na língua-alvo a partir de um

contexto controlado para os aprendizes. Nos dois primeiros LDs (“Avenida Brasil”, 1991; “Terra Brasil”, 2008), a percepção e a estruturação em L2/LE ocorrem com base em aspectos linguísticos isolados e desvinculados de uma situação de comunicação e de um contexto de uso verossímil. Além disso, identificamos que as propostas pedagógicas demonstram preocupação em ofertar essas oportunidades para a percepção explícita de formas gramaticais **para o** aprendiz e, em algumas situações e em menor quantidade, **pelos** próprios aprendizes, que facilitaria a melhor compreensão da relação entre “forma” e “sentido”.

No livro didático “A Cara do Brasil”, publicado em 2023, apesar da riqueza de textos autênticos e adaptados que abordam temas relevantes e atuais, observamos que também se prevalece a perspectiva de gramática como produto. No entanto, há um equilíbrio entre os momentos **para o** e **pelo** aprendiz, pois determinadas propostas pedagógicas informam como os estudantes podem solucionar determinada questão pontual e outras oferecem oportunidades para que os aprendizes possam refletir sobre o sentido alcançado a partir de escolhas linguísticas específicas na língua-alvo.

Respondendo pontualmente a primeira pergunta de pesquisa temos: a perspectiva de ensino de gramática como produto. Porém, temos de reconhecer momentos de “*borderline*”, considerando que há uma gradação do extremamente mecânico, controlado e descontextualizado, para o que requer alguma ação e reflexão do aprendiz.

Desse modo, notamos que o ensino de gramática nos LDs analisados está baseado nos principais estágios da perspectiva de ensino de gramática como produto, “*noticing/structuring para o/pelo* aprendiz”, pois suas propostas pedagógicas proporcionam oportunidades para que os aprendizes possam manipular, a partir de aspectos linguísticos informados pelas próprias atividades pedagógicas, determinados aspectos gramaticais presentes em estruturas linguísticas pré-definidas, que apresentam o conteúdo gramatical proposto para o trabalho nas unidades pedagógicas.

No que diz respeito aos pressupostos para o ensino de gramática como processo, observamos uma lacuna significativa em atividades que abordam fatores relacionados à pressão de tempo, à preparação prévia para a realização de atividades pedagógicas, bem como à familiaridade e ao conhecimento compartilhado sobre determinado tópico; elementos esses que têm como propósito oferecer oportunidades para o “uso” em L2/LE pelos aprendizes, especialmente em situações de comunicação verossímil; conforme assevera Batstone (1994, Capítulo 8, p. 74-98).

Em relação à perspectiva de ensino de gramática como habilidade, as atividades pedagógicas apresentam um déficit no que se refere às oportunidades de reflexão acerca das produções escritas e orais dos próprios aprendizes e dos demais colegas. Além disso, a predição sobre a construção de regras gramaticais pelos estudantes é escassa nos LDs selecionados e a atenção focada em “forma/sentido” a partir de atividades pedagógicas para a compreensão auditiva e de leitura é limitada, ou, como é o caso do terceiro LD, necessita de uma cuidadosa adaptação.

Em síntese, os dados obtidos com a descrição, análise e categorização de algumas atividades pedagógicas para o estudo de aspectos gramaticais desses LDs ressaltam a predominância da perspectiva para o ensino de gramática como produto, com ênfase, principalmente, nos estágios para a percepção da “forma”, com exceção do LD “A Cara do Brasil” (2023) recentemente publicado. Embora possamos identificar indícios, principalmente em duas atividades pedagógicas da unidade quatro do LD “A Cara do Brasil”, do estágio de “*noticing* como **habilidade**”, ressaltamos que as mesmas necessitam de maior atenção e adaptação para que se estabeleça o desenvolvimento desses pressupostos atrelados ao ensino como habilidade.

Em seguida, retomamos a segunda pergunta de pesquisa, a saber:

2. O que essas perspectivas revelam sobre o movimento na tipologia de atividades de ensino de gramática ao longo do tempo?

Para responder essa questão, ressaltamos que, apesar da diferença de uma década e meia entre as datas de publicação de um LD para o outro, observamos oportunidades de “*noticing para o/ pelo* aprendiz” e “*structuring para o/pelo* aprendiz” em todos eles, o que demonstra uma preocupação em visibilizar a percepção de determinado aspecto gramatical presente em estruturas linguísticas isoladas de um contexto de comunicação. Com isso, identificamos mais uma vez pressupostos atrelados à perspectiva de ensino de gramática como produto.

Porém, é possível identificar um movimento, ainda que muito lento, tanto internamente nos LDs “Avenida Brasil” (1991) e “Terra Brasil” (2008) (vide **Quadro 31** e **Quadro 32**) quanto e, principalmente, entre os dois primeiros e o LD (“A Cara do Brasil”, 2023) publicado há menos de um ano da conclusão desta tese.

Os movimentos nas atividades para ensino-aprendizagem de gramática acontecem ainda na perspectiva de gramática como produto, passando de “*noticing*” e “*structuring*” **para o** aprendiz para um surgimento discretamente ascendente de propostas de “*noticing*” e

“*structuring*” pelo aprendiz. Em ambos os casos, as atividades são controladas e com pouca ou sem verossimilhança.

Porém, todo processo chamado por Batstone (1994) de “*by the learner*”⁷² envolve reflexão pelo aprendiz e tende a trazer ganhos para o processo de aprendizagem de uma L2/LE.

Embora o ano de publicação do LD “Terra Brasil” seja 2008 e as perspectivas de gramática pedagógica de Batstone de 1994, não observamos mudanças muito significativas quanto à maneira de se abordar gramática em relação ao livro “Avenida Brasil”, publicado em 1991.

Dessa forma, percebemos que a gramática continuou a ser tratada de forma isolada do fluxo de comunicação e nada integrada. Como defendem Spada e Lightbown (2008), as duas formas de focar a gramática podem ser desejáveis, mas a depender de cada caso uma tende a ser mais apropriada que a outra. Assim, ao manter-se apenas o “foco isolado na forma”, perde-se oportunidades de enriquecer a experiência dos aprendizes.

No LD “A Cara do Brasil” (2023), observamos maior cuidado com a contextualização das atividades, a escolha de temas e textos autênticos, ou adaptados, e dois casos de “*noticing* como **habilidade**”, com potenciais momentos para adaptação de “uso-reflexão” entre “forma” escolhida e “sentidos” alcançados por meio de “*noticing* como **habilidade**”, “gramatização” e “reflexão”, conforme proposto por Batstone (1994, Capítulo 9, p. 99-117).

Respondendo pontualmente a segunda pergunta de pesquisa temos: O movimento rumo à perspectivas mais ativas tem acontecido de forma muito lenta. As propostas pedagógicas de Batstone (1994) no sentido de envolver mais diretamente os aprendizes de uma L2/LE no processo de análise, reflexão e descoberta sobre as relações entre formas linguísticas escolhidas e sentidos alcançados data do início da década de 1990 e somente em 2023 encontramos alguns raros indícios desse tipo de atividade pedagógica no que se refere à gramática do português, variante brasileira, como L2/LE. Reconhecemos, porém, a riqueza contextual nesse LD mais recente (“A Cara do Brasil”, 2023), o que aponta para grande potencial de desenvolvimento de perspectivas mais ativas.

Assim, finalizamos este capítulo e apresentamos, em seguida, a última seção desta pesquisa: **Considerações Finais**.

⁷² [Tradução nossa: “pelo aprendiz”].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar como propostas pedagógicas para o ensino de gramática se apresentam em LDs destinados ao ensino-aprendizagem de PLE. Para tanto, analisamos atividades propostas em três LDs diferentes e publicados ao longo de três décadas. Como referencial teórico principal para a análise, adotamos as perspectivas de gramática propostas por Batstone (1994), sendo que os LDs foram publicados em 1991, 2008 e 2023.

A adoção dessa perspectiva teórica se deve em razão de seu reconhecimento de que há várias possibilidades de se focar pedagogicamente a gramática de uma L2/LE e que todas podem ser significativas para o processo de ensino-aprendizagem, mas que nenhuma delas sozinha pode contemplar a complexidade de se aprender e ensinar relações entre “forma”, “sentido” e “uso” de uma L2/LE.

De acordo com Batstone (1994, p. 117), os aprendizes têm várias necessidades, incluindo: senso sobre regularidades no sistema linguístico (percebemos a “forma”), compreensão de relações entre “formas” e “funções” (identificando o “sentido”) e habilidade de agir por meio desses conhecimentos no uso da língua-alvo (observamos o “uso”). O autor reconhece que esse processo é gradual e leva tempo para ser desenvolvido.

Isso posto, enfatizamos que o objetivo desse trabalho não é prescrever um determinado tipo de ensino de gramática em PLE, mas de refletir sobre a evolução nessa prática.

Concluimos que ainda temos propostas pedagógicas muito centradas no ensino de gramática como produto e que não se firmou ainda um lugar discursivo, ativo e significativo para o ensino-aprendizagem de gramática em L2/LE, ou PLE, foco dessa investigação.

Reconhecemos que trabalhos de análise documental de materiais didáticos apresentam limitações, pois ao considerarmos o livro didático como um documento, não pudemos considerar a prática docente e o fazer dos aprendizes nessa pesquisa. Entretanto, acreditamos que esta tese possa contribuir com a área de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como L2/LE, uma vez que apresenta discussões acerca do ensino de aspectos gramaticais por meio de perspectivas atreladas à gramática pedagógica.

O material didático por si só não representa a dinâmica da aula, mas sua relevância é incontestável como recurso sempre passível de adaptação, para o desenvolvimento das aulas e, por conseguinte, do ensino-aprendizagem.

Desse modo, para pesquisas futuras no campo do ensino de gramática em L2/LE, sugerimos a realização de propostas pedagógicas que busquem compreender os pressupostos atrelados à perspectiva para o ensino de gramática como habilidade e analisar seu uso em aula,

avaliando perspectivas de professores e aprendizes. Algumas dessas possíveis direções incluem:

1 - A investigação de percursos para adaptação de propostas pedagógicas para o ensino de gramática a fim de que ofereçam oportunidades para a integração de aspectos gramaticais em situações comunicativas verossímeis em língua estrangeira, promovendo, assim, uma aprendizagem contextualizada.

2 - A exploração de estratégias pedagógicas que incentivem a construção de regras pelos próprios aprendizes e a reflexão sobre suas produções, fomentando uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

3 - A investigação de como criar ambientes que permitam aos estudantes exercerem autonomia gradualmente, desenvolvendo habilidades práticas na aplicação de conhecimentos gramaticais.

Por fim, apresentadas nossas considerações finais, encerramos esta tese com a expectativa de contribuir com um movimento, ainda que singelo, na área de ensino-aprendizagem de PLE, com foco em questões de gramática pedagógica.

Em seguida, apresentamos as **Referências Bibliográficas** e **Apêndices**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, N. M. de; **A dimensão de uso da gramática (pragmalinguística) em um livro didático para ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira** / Nathalie Messias de Andrade. -- São Carlos: UFSCar, 2016. p. 156.

ANGELO, G; **A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 4, p. 931–947, 2010.

APARÍCIO, A. S. M; **Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 4, p. 883–907, 2010.

ARAÚJO, N. S.; VICENTINI, M. P.; MARCELINO, A. F. B. **A Cara do Brasil: Português para estrangeiros** / Naiara Sales Araújo, Monica Panigassi Vicentini, Ana Flávia Boeing Marcelino. —São Luís: EDUFMA, 2023. 102p., il. color. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/a-cara-do-brasil-portugues-para-estrangeiros/>. Acesso em: 28 de abril de 2023.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: PEDRO e JOÃO (Eds). **Década** – Dez anos entre o aprender e o ensinar languages. São Carlos, SP: Editora São Carlos, 2007, p. 53-71.

AULETE, C.; **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. (org. Paulo Geiger) 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

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

BECHARA, E. C. (Org.); **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C.; Shema theory and ESL reading. In: **TESOL Quarterly**, 1983, 17/4 : 553-73.

CELLARD, A.; A análise documental. In: POUPART, J.et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, PJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAMORRO, R. W.; **Gramáticas pedagógicas para o ensino de PLE: Reflexões a partir do tema objeto indireto**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022.

COELHO, O. F.; NÓBREGA, R.; ALVES, B. F.; A técnica de mapeamento de produção linguística: exemplificação em um estudo de caso. In: COELHO, O. (org.) **Fontes para a historiografia linguística: caminhos para a pesquisa documental**. Campinas : Pontes, 2021, p. 13-28.

CUNHA, M. J. C.; Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: DE ALMEIDA FILHO, J. C. P.; Cunha, M. J. C. **Projetos**

Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 57-99.

DE OLIVEIRA, L. C.; SCHLEPPEGRELL, M. J. **Focus on Grammar and Meaning.**, Applied Linguistics, Volume 37, Issue 2, April 2015, Pages 302–305.

LUCAS, P.; MAGGIOLI, G.D.; LÓPEZ-BARRIOS, M.; Teaching Materials and Their Importance in ELT: Some Perspectives from the Mercosur Region. In: **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching** (eds J.I. Lontas, T. International Association and M. DelliCarpini). 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0928>. Acesso em: Janeiro de 2023.

DELL'ISOLA, R. L. P.; ALMEIDA, M. J. A. d.; **Terra Brasil:** curso de língua e cultura. Brasil: Editora UFMG, 2008.

DI PIETRO, R.; **Strategic Interaction.** Cambridge : Cambridge University Press, 1987.

DUTRA, D. P.; SILERO, R. P.; **Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes:** a Linguística de Corpus e o ensino de gramática. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 4, p. 909–930, 2010.

ELLIS, R.; **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press. 1985.

ELLIS, R.; The Place of Grammar Instruction in the Second / Foreign Language Curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms.** Lawrence Erlbaum Inc. Publishers. 2002. p. 17-34.

FINGER, I.; VASQUES, F. DE O.; **The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 4, 2010, p. 837–858.

FURTOSO, V. B.; Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, RFL.; **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística [Aplicada]:** Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 153-195.

GARTON, S; GRAVES, K.; **International Perspectives on Materials in ELT.** Palgrave Macmillan, 2014, 292p.

GARTON, S.; GRAVES, K.; Materials in ELT: Current Issues. In: GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. **International Perspectives on Materials in ELT.** New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 1. p. 1-18.

GARTON, S.; GRAVES, K.; Materials in ELT: Looking Ahead. In: GARTON, Sue; GRAVES, Kathleen. **International Perspectives on Materials in ELT.** New York: Palgrave Macmillan, 2014. Cap. 16. p. 270-279.

GOMES DE MATOS, F.; Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.) **O ensino de português para estrangeiros:**

pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 11-17.

GRANATO, M.; Mapeamento de publicações da área de Português como Língua Adicional nas revistas Estudos Linguísticos (1978-2020) e Revista do GEL (2002-2020). In: **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 51, n. 1, p. 214-234, abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3185>. Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

IZAKI GÓMEZ, M. A.; **Saberes docentes e desafios no ensino de português língua estrangeira na atuação de professores em formação**/ Marina Ayumi Izaki Gómez. - 2018. 281f .Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10133/Tese_Marina%20Ayumi%20Izaki%20G%c3%b3mez_Vers%c3%a3o%20BCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; **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. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5631>. Acesso em: 04 de janeiro de 2023.

KRASHEN, S.; **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Paperback, 1981.

KUMARAVADIVELU, B.; TESOL Methods: Changing tracks, challenging trends. In: KUMARAVADIVELU, B.; **TESOL Quarterly**, 40, 59-81, 2006.

KUMARAVADIVELU, B.; Understanding postmethod pedagogy. In: KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. London: Yale University Press. 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M.; **Techniques and principles in language teaching** – Oxford Handbooks for Language Teachers (3rd ed.). Oxford University Press, 2011. LIMA, E. E. O. F., BERGWELER, C. G., ISHIHARA, T., ROHRMANN, L. **Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D.; **Techniques and principles in language teaching** (1st ed.). Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching** (2nd ed.). New York: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; **Teaching Language: From Grammar to Grammmaring**. Canada: Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M.; **Techniques & Principles in Language teaching** (3th ed.). Oxford University Press, 2011.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; BERGWELER, C. G.; IUNES, S. A.; **Avenida Brasil**: Curso básico de Português para estrangeiros. São Paulo : EPU, 1991.

LONG, M. H. (1988). Instructed Interlanguage Development. In L. Beebe (Ed.), **Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives** (pp. 115-141). Rowley, MA: Newbury House. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/32302614.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

LONG, M. H.; Task, group, and task-group interactions. In: **ESL 8/2**. University of Hawaii Working Papers. 1989; pg. 1-26.

LONG, M. H.; Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: KEE B., GINSBERG, R., KRAMSCH, C. (eds.) **Foreign Language Research in Cross Cultural Perspective**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1991, pg. 39-52.

LUCAS, P. O.; **Os Materiais Didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (LE) na Prática de Professores da Escola Pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?** 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2016.

LUCAS, P. D. O.; GRAVES, K.; & AUGUSTO-NAVARRO, E. H; Using the past to build the future: How teachers' conceptions of materials in their practice can (re)shape teacher preparation. In P. Lucas & R. Rodriguez (Eds.), **Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada)**. Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas, SP, Brazil: Pontes Editores. 2017, (Vol. 2, pp. 13–36).

MARQUES, A. L. P.; **Ajustando o foco atencional de alunos adultos a itens gramaticais opacos: conectivos concessivos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 4, p. 859–881, 2010.

MENDES, K. A.; **Português língua estrangeira: uma análise do livro didático**. 69 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MORAES, G. B. DE; **Um estudo com Foco na Forma (IFF): o presente do subjuntivo em espanhol**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, n. 1, p. 51–80, jan. 2016.

NASSAJI, H.; FOTOS, S.; Current developments in research on the teaching of Grammar. In: **Annual review of Applied Linguistics**. V. 24. P. 126-145. 2004.

NEVES, M. H. de M.; **A gramática: história, teoria e análise, ensino** / Maria Helena de Moura Neves – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. S.; Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa, Reflexões e experiências**. Belo Horizonte: Pontes/UFMG, 1996. p. 69-80.

NÓBREGA, M. H.; **Ensino de Português para Nativos e Estrangeiros: na prática, a teoria é outra.** Linha D'Água, v. 23, 2010, p. 25-40.

ODLIN, T.; (Ed.). **Perspectives on Pedagogical Grammar** (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524605. 1994(a).

ODLIN, T.; Chapter 1 – Introduction. In: ODLIN, T. (Ed.). **Perspectives on Pedagogical Grammar** (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524605. 1994(b). p. 1-22.

OLIVEIRA, G. M. de.; Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. In: **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 52(2), 2013, 409–433. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>. Acesso em: Julho de 2023.

PRABHU, N. S.; **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press. 1987.

PURPURA, J. E.; **Assessing Grammar**. Cambridge Language Assessment. 2004.

RUTHERFORD, W. E.; **Second Language Grammar: Learning and Teaching**. London : Longman, 1987.

SANTOS, J. M. P.; **Produção de materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira** [livro eletrônico] / Jovania Maria Perin Santos. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Série Língua Portuguesa em Foco) 2Mb; PDF.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.; **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. São Leopoldo: v. 1, n. 1, p.1 -15, 2009.

SCHMIDT, R.; **The role of consciousness in second language learning.** Applied Linguistics, 1990, 11/2: 129 – 58.

SHARWOOD SMITH, M.; **Consciousness-raising and the second language learner.** In: Rutherford and Sharwood Smith, 1988.

SILVA, K. A. DA.; PILATI, E.; DIAS, J. DE F.; **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 4, p. 975–994, 2010.

SPADA, N., LIGHTBOWN, P. M.; Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? In: **TESOL Quarterly**, 42(2), 2008. pp. 181–207. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40264447>. Acesso em: 12 de novembro de 2022.

TOMLINSON, B.; Introduction. In: TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-24.

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

TOMLINSON, B.; (Ed.). **Developing Materials for Language Teaching**. A&C Black, 2013.

TRAVAGLIA, L. C.; **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática** / Luiz Carlos Travaglia. – 12. ed. – São Paulo : Cortez, 2008.

VIDAL, R. T.; **Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 1, p. 179–205, 2010.

WIDDOWSON, H., G.; **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WITTER, G., P.; Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. In: **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. ja/jul. 1990, p. 5-30, 1990. Tradução . Acesso em: 03 out. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A: Levantamento de artigos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Ano: 2016	Volume: 16	Número: 1
<p>Referência:</p> <p>Moraes, Gisele Benck de. Um estudo com Foco na Forma (IFF): o presente do subjuntivo em espanhol. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2016, v. 16, n. 1, pp. 51-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820158715>. Epub 22 Dez 2015. ISSN 1984-6398. https://doi.org/10.1590/1984-639820158715. Acesso em: 07 de novembro de 2022.</p>			
<p>Publicação da: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais Área: Linguística, Literatura e Artes ISSN da versão online: 1984-6398</p>			

Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Ano: 2010	Volume: 10	Número: 1
<p>Referência:</p> <p>Vidal, Rejane Teixeira. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 1, pp. 179-205. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100010>. Epub 11 Mar 2013. ISSN 1984-6398. https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100010. Acesso em: 07 de novembro de 2022.</p>			
<p>Publicação da: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais Área: Linguística, Literatura e Artes ISSN da versão online: 1984-6398</p>			

Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Ano: 2010	Volume: 10	Número: 4
<p>Referência:</p> <p>Finger, Ingrid and Vasques, Fábio de Oliveira. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 4, pp. 837-858. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400002>. Epub 03 Mar 2011. ISSN 1984-6398. https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400002. Acesso em: 07 de novembro de 2022.</p>			

Marques, Ana Lúcia Pitanguy. **Ajustando o foco atencional de alunos adultos a itens gramaticais opacos: conectivos concessivos.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 4, pp. 859-881. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400003>>. Epub 03 Mar 2011. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400003>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

Aparício, Ana Sílvia Moço. **Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 4, pp. 883-907. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400004>>. Epub 03 Mar 2011. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400004>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

Dutra, Deise Prina e Silero, Rejane Protzner. **Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a Linguística de Corpus e o ensino de gramática.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 4, pp. 909-930. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400005>>. Epub 03 Mar 2011. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400005>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

Angelo, Graziela. **A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 4, pp. 931-947. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400006>>. Epub 03 Mar 2011. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400006>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

Silva, Noadia Íris da. **Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 4, pp. 949-973. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400007>>. Epub 03 Mar 2011. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400007>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

Silva, Kleber Aparecido da, Pilati, Eloisa e Dias, Juliana de Freitas. **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2010, v. 10, n. 4, pp. 975-994. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400008>>. Epub 03 Mar 2011. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400008>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

Publicação da: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais
Área: Linguística, Literatura e Artes
ISSN da versão online: 1984-6398