

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

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: O  
PAPEL DA GRAMÁTICA EM PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 6º ANO**

Fernanda Cristina Terruggi Martinez

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

***Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane  
Hércules Augusto-Navarro***

SÃO CARLOS

2011

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

T328ea

Terruggi-Martinez, Fernanda Cristina.

O ensino-aprendizagem de inglês na escola pública paulista: o papel da gramática em proposta pedagógica para o 6º ano / Fernanda Cristina Terruggi-Martinez. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

125 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Língua estrangeira - ensino. 2. Gramática. 3. Autonomia. 4. Gramática como habilidade. I. Título.

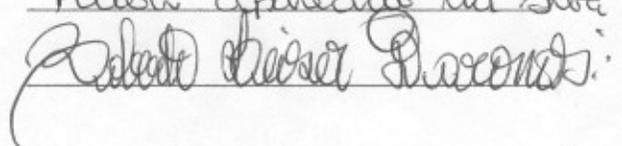
CDD: 407 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. Eliane Hércules Augusto Navarro

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas

  
\_\_\_\_\_  
Kleber Aparecido da Silva  
  
\_\_\_\_\_  
Roberto Leiser Baronas

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pelo total apoio, compreensão, dedicação e amizade.

Ao Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas pelo incentivo, amizade e credibilidade em meu trabalho.

À Profa. Dra. Sandra Gattolin pelos ótimos encaminhamentos, dedicação e amizade.

À ex-secretária, Nani, e ao atual secretário, Leonardo, pelo grande apoio e paciência para com todos os mestrandos e doutorandos de nosso programa.

Às amigas, Roberta Guedes, Cristiane Oliveira Campos-Gonella e Claudia Jotto Kawachi-Furlan pela amizade e incentivo nos momentos mais críticos.

Aos colegas da turma de 2009 pela colaboração de sempre, pelo bom convívio e relacionamento.

Ao grupo de estudos, orientado pela Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, pelas ricas contribuições ao nosso trabalho.

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir o caminho dos estudos, me mostrando, com muito carinho, sua importância para a minha formação profissional e pessoal.

E, sobretudo, aos meus filhos, Carolina e Renato, ao meu marido, Neto, cujo apoio e incentivo me fizeram acreditar ser possível realizar este desafio.

Agradeço também a todos meus alunos e alunas que são minha grande fonte de inspiração.

Finalmente, agradeço muito a Deus e a Nossa Senhora, que sempre me acompanham e me iluminam em todos os momentos de minha vida.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo discutir o controverso papel do ensino de gramática, bem como apresentar uma reflexão sobre de que maneira o ensino de gramática como habilidade poderia ser adotado a partir do potencial para tal vislumbrado em um material didático para o ensino da Língua Inglesa destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental Ciclo II. O material em questão é parte de uma série de livros elaborados pelo Governo do Estado de São Paulo para todas as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas públicas paulistas. Primeiramente, nosso estudo traz uma breve discussão sobre Abordagem de ensino de línguas, bem como sobre Método e Técnica segundo Anthony (1963), Richards e Rodgers (2002) e Almeida Filho (2003). Além disso, discutimos o papel da gramática em alguns dos principais períodos do ensino de língua estrangeira (Abordagem Estruturalista, Método Audiolingual e Ensino Comunicativo). O entendimento do papel atribuído ao ensino de gramática nesses momentos históricos do ensino de línguas fortaleceu a análise do potencial de ensino de gramática no material selecionado a fim de vislumbrarmos maneiras de se contemplar as estruturas subjacentes a ele por meio da proposta de ensino de gramática como habilidade (Batstone, 1994 e Larsen-Freeman, 2003). Parece-nos que a proposta de ensino de gramática como habilidade dos autores citados, conforme discutido na análise de dados, pode favorecer a autonomia do aprendiz pelo fato de gerar oportunidades para que ele desperte sua atenção para alguns aspectos da língua inglesa, além de poder estruturar e refletir sobre esse conhecimento ao realizar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas para tal ao mesmo tempo em que participa de um processo de construção de significados.

**Palavras-chave:** Gramática. Gramática como habilidade. Autonomia.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this study is to discuss the controversial grammar teaching role in a student's textbook and in the teacher's guide that follows it, as well as in its methodological orientations. This analysis is carried out taking into consideration the possibility of adapting some of the proposed activities based on grammar as a skill teaching theories. The textbook under analysis is part of a book series which has been developed by the state of Sao Paulo for its sixth year students of public schools. First, we present a discussion about Language Teaching Approach, as well as about Method and Technique according to Anthony (1963), Richards and Rodgers (2002) and Almeida Filho (2003). We also discuss the role of grammar teaching in some of the main foreign language teaching periods, such as Grammar-Translation, Audiolingualism and Communicative Approach. These discussions are aimed at providing a broad understanding of grammar teaching roles so that contemporary grammar teaching theories, such as the grammar as a skill teaching theories by Batstone (1994) and by Larsen-Freeman (2003), could help us illustrated alternative ways of teaching the structures presented in the textbook in question. It seems that these contemporary theories have contributed to the development of activities that may help preteen students take notice of grammar structures through extensive meaningful practice and reflection opportunities. We believe these illustrations may also help students become more autonomous in their learning.

**Keywords:** Grammar. Grammar as a Skill. Autonomy.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CA	CADERNO DO ALUNO
CP	CADERNO DO PROFESSOR
FF	FOCO NA FORMA
FFs	FOCO EM FORMAS
GT	GRAMÁTICA E TRADUÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LEM	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA
LI	LÍNGUA INGLESA
L1	LÍNGUA MATERNA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
PCNs	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema teórico sobre o processo de ensinar línguas proposto por Anthony (1963) .....	19
Figura 2: Relação entre os elementos de um método segundo Richards e Rodgers (2001).....	20
Figura 3: Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993).....	21
Figura 4: Modelo de atividade processual de Batstone (1994) .....	38
Figura 5: Critérios a serem considerados na elaboração de atividades didático-pedagógicas .	40
Figura 6: Orientações de ênfase estruturalista, comunicativa e no letramento .....	58
Figura 7: Ilustração 1 - Atividades para o ensino dos números de 1 a 20.....	62
Figura 8: Atividade proposta no CP para o ensino de perguntas e respostas pessoais.....	63
Figura 9: Ilustração 2A - Diálogos com celebridades .....	67
Figura 10: Ilustração 2B - Tabela de informações pessoais de celebridades e de um(a) amigo(a).....	69
Figura 11: Ilustração 3 - Tabela de informações - entrevista com uma menina e um menino da sala.....	70
Figura 12: Atividade 1 da <i>Situação de Aprendizagem 3</i> do CA .....	72
Figura 13: Atividade 2 da <i>Situação de Aprendizagem 3</i> do CA .....	73
Figura 14: Atividade 3 da <i>Situação de Aprendizagem 3</i> do CA .....	74
Figura 15: Atividades 4 e 5 da <i>Situação de Aprendizagem 3</i> do CA.....	75
Figura 16: Lição de casa - Atividade 4 da <i>Situação de Aprendizagem 3</i> do CA.....	78
Figura 17: Lição de casa - Atividade 6 da <i>Situação de Aprendizagem 3</i> do CA.....	79
Figura 18: Ilustração 4A - Parágrafos descritivos dos personagens Mônica e Cebolinha .....	82
Figura 19: Ilustração 4B - Parágrafos descritivos dos personagens Magali (Maggy) e Cascão (Chuck Billy).....	83
Figura 20: Ilustrações 4C e 4D - Capas de revistas da turma da Mônica e ficha de assinatura .....	84
Figura 21: Ilustração 5 - Atividade ilustrativa do estágio chamado Grammaticização por Batstone (1994) .....	86
Figura 22: Atividades 1 e 2 da <i>Situação de Aprendizagem 4</i> do CA.....	87
Figura 23: Atividade 3 da <i>Situação de Aprendizagem 4</i> do CA .....	88

Figura 24: Atividade 4 da <i>Situação de Aprendizagem 4</i> do CA .....	88
Figura 25: Atividade 5 da <i>Situação de Aprendizagem 4</i> do CA .....	89
Figura 26: Ilustração 6 - Elaboração e descrição de carteira estudantil .....	90

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. Tema, Justificativa e Antecedentes da Pesquisa	11
2. Objetivos e Perguntas de Pesquisa	14
3. Referencial Teórico	14
4. Organização da Dissertação	15
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 Abordagem de Ensino de Línguas	17
1.2 O Papel da Gramática nos Métodos Gramática-Tradução e Audiolingual e na Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas	21
1.2.1 Método Gramática-Tradução	22
1.2.2 Método Audiolingual	24
1.2.3 Abordagem Comunicativa	26
1.3 Novas Concepções Acerca do Ensino de Gramática	28
1.3.1 O Ressurgimento da Importância do Papel da Gramática no Ensino de Línguas Estrangeiras: Debates e Embates	28
1.3.2 Foco na Forma (FF) ou Foco em Formas (FFs)	31
1.4 O Ensino de Gramática na Contemporaneidade	32
1.4.1 Ensino de Gramática como Habilidade	34
1.5 A Nova Proposta Curricular de São Paulo e o Letramento	43
1.6 Material Didático e suas Implicações	46
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	49
2.1 Natureza da Pesquisa	49
2.2 Perguntas de Pesquisa	51

2.3 Procedimentos de Análise _____	51
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS _____	54
3.1 Considerações acerca das Orientações e Objetivos da Proposta Curricular _____	55
3.2 Etapa 1: Análise das Atividades da Situação de Aprendizagem 3 do CP _____	59
3.2.1 Análise do Primeiro Conjunto de Atividades _____	60
3.2.2 Etapa 2: Ilustrações dirigidas ao Primeiro Conjunto _____	61
3.2.3 Etapa 1: Análise do Segundo Conjunto de Atividades _____	63
3.2.4 Etapa 2: Ilustrações dirigidas ao Segundo Conjunto do <i>CP</i> _____	66
3.3 Etapa 1: Análise das Atividades da Situação de Aprendizagem 3 do CA _____	71
3.3.1 Análise do Primeiro Conjunto de Atividades do CA _____	72
3.3.2 Análise do Segundo Conjunto de Atividades do CA _____	75
3.3.3 Análise do Terceiro Conjunto de Atividades do CA _____	78
3.3.4 Etapa 2: Ilustrações dirigidas ao Primeiro, Segundo e Terceiro Conjuntos de atividades do CA _____	81
3.4 Etapa 1: Análise das Atividades da Situação de Aprendizagem 4 do CA _____	86
3.4.1 Análise do Conjunto Único de Atividades _____	87
3.4.2 Etapa 2: Ilustração do Conjunto Único de Atividades da Situação de Aprendizagem 4 do CA _____	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	92
SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS _____	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	96
APÊNDICES _____	102
ANEXOS _____	111

## INTRODUÇÃO

O ensino de gramática é assunto complexo, portanto, um dos tópicos mais controversos em Linguística Aplicada, sobretudo na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)<sup>1</sup>. Além disso, a gramática, quando tomada como foco principal do ensino de línguas é, frequentemente, associada ao ensino estruturalista, sendo vista como um sistema de regras que pode ser aplicado às mais diversas situações sem se considerar o caráter pragmático da língua. Por outro lado, pode ser tomada periféricamente ou até mesmo ignorada como ocorreu a partir de uma das interpretações da abordagem comunicativa. Por essas razões, o tema tem sido muito investigado em estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras e de segunda língua (L2).

Muitos autores já discorreram sobre essa problemática. Almeida Filho (2005, p. 85), por exemplo, ressalta que, na década de 80, a crença inquestionável, por parte dos *muitos profissionais do ensino de línguas estrangeiras*, era de que para ser comunicativo seria necessário abolir *o ensino da gramática ou qualquer outra parte sistematizável da língua*. Naquele momento, qualquer foco na forma parecia estar prestes a desaparecer em razão de uma compreensão equivocada de que foco na comunicação e gramática não poderiam co-existir. Esse período foi referido por Lightbown e Spada (2008) como uma versão mais rígida do ensino comunicativo. Segundo as autoras, no auge de seu acontecimento, chegou-se a pensar que a gramática não pudesse mais fazer parte do ensino de línguas.

No entanto, embora a área tenha evoluído para novas abordagens, Almeida Filho (2005) ressalta que alguns profissionais ainda carregam essa mesma crença. Porém, como nos lembra Larsen-Freeman (2003), todo o processo de comunicação é permeado pela gramática com suas funções e regras de uso, sendo assim, é imprescindível pensarmos sobre maneiras mais apropriadas de se abordar gramática no ensino-aprendizagem de LE. Para a autora, o foco na gramática pode funcionar como um “atalho”, acelerando o processo de aprendizagem de uma LE.

Dessa forma, consideramos relevante analisar o papel atribuído à gramática em uma proposta didático-pedagógica contemporânea apresentada nos materiais (livros) didáticos de inglês *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno Volume I* do 6º ano do Ensino Fundamental II elaborados pelo governo do estado de São Paulo, posto que há um consenso crescente de que a gramática pode auxiliar a aprendizagem de línguas.

---

<sup>1</sup> **LE:** uma língua estrangeira equivale a outra língua, em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la. **L2:** uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que circula(m) setorialmente ou com restrições (Almeida Filho, 2005, 65-66)

Em razão de ser uma proposta didático-pedagógica nova, não temos conhecimento de um estudo que tenha analisado o papel atribuído à gramática na mesma, foco deste estudo.

## **1. Tema, Justificativa e Antecedentes da Pesquisa**

O fato de termos tido contato com algumas teorias de ensino de gramática mais atuais nos levou a novas reflexões a seu respeito. Além disso, a longa vivência desta pesquisadora como professora de inglês proporcionou a experiência com dois períodos diferentes do ensino de línguas, ora os métodos apresentavam foco exclusivo na forma, sem envolvimento algum do aprendiz, ora o foco recaía no sentido, sem levar o aprendiz a atentar às características formais da língua.

A partir da década de 90, desenvolveu-se a proposta de uma integração do ensino comunicativo com atenção à forma. Destacamos os trabalhos de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003). As propostas desses autores, conhecidas como ensino de gramática como habilidade e vislumbradas neste estudo, propõem envolver diretamente os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem da forma, fazendo com que participem de atividades que buscam a construção de significados. Existe, portanto, uma proposta não estruturalista de forma pela forma e não rigidamente comunicativa, a busca pela comunicação em detrimento da acuidade linguística.

O conhecimento de tal teoria despertou nossa curiosidade em saber como materiais didáticos contemporâneos contemplam o trabalho com a forma (gramática). Por essa razão, decidimos investigar como o papel do ensino de gramática se apresenta em um material didático mais contemporâneo a partir das teorias de Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003), entre outros, as quais embasam este estudo.

Ao realizarmos a busca por um material com potencial para o ensino de gramática, nos deparamos com certo desafio: selecionar um material que favorecesse grande número de aprendizes e que tivesse relevância em nosso país. Durante esse período, achamos que seria pertinente nos atermos a materiais didáticos que apresentassem a necessidade desse tipo de ensino em suas orientações, bem como em sua materialização.

Inicialmente, chegamos a considerar a possibilidade de examinarmos como se apresentava a gramática em três dos mais comercializados materiais didáticos para ensino de inglês em duas capitais de nosso país. Para tanto, em nosso levantamento, levaríamos em consideração os materiais mais utilizados em algumas das principais e mais influentes situações de ensino de línguas por incluírem um grande número de aprendizes.

Porém, em nossa busca, acabamos nos deparando com um momento muito significativo nas escolas públicas paulistas, a elaboração do primeiro material didático produzido a partir dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e da Proposta Curricular de São Paulo (São Paulo, 2008).

O que nos chamou a atenção foi o fato de as atividades didático-pedagógicas propostas nesse material didático serem acompanhadas de um caderno de orientações e sugestões de ensino baseadas na teoria do Letramento e o fato de poderem ser vivenciadas por muitos professores e alunos das escolas públicas de nosso estado, atendendo a nossa expectativa de estudar um material didático dirigido a um grande número de aprendizes.

Para melhor compreensão do contexto e da organização do material em questão, é importante ressaltarmos que ele é parte integrante de uma série de livros destinada a todos os anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas estaduais paulistas e que foi elaborada por uma equipe<sup>2</sup> do Governo do Estado de São Paulo.

Ademais, outro aspecto que nos levou a optar por esse material foi o fato de seu desenvolvimento ter tido como objetivo principal propor uma ação integrada e articulada para que se pudesse organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Para tanto, foram desenvolvidas propostas destinadas a várias áreas do conhecimento, não somente para o ensino de língua estrangeira moderna, doravante LEM, como também para língua portuguesa, história, geografia, matemática, etc.

Entretanto, ressaltamos que, neste estudo, contemplamos apenas as *Situações de Aprendizagem 3 e 4* do *Caderno do Professor (CP)* e do *Caderno do Aluno (CA)* do primeiro bimestre de LEM – Inglês destinadas a aprendizes do sexto ano do Ensino Fundamental II.

Acreditamos que nossa escolha poderá contribuir com questões pertinentes à escola pública brasileira, colaborando, assim, com o processo de ensino-aprendizagem de LE e, se possível, com uma maior valorização da disciplina de língua inglesa, a qual vem sofrendo duras críticas.

Além disso, analisar se há pontos convergentes entre os princípios adotados na Proposta Curricular (São Paulo, 2008) e os princípios do ensino de gramática como habilidade poderá contribuir para a elaboração de atividades didático-pedagógicas que visem a auxiliar os aprendizes a construir significados enquanto as realizam e que desenvolvam a capacidade de aprender a aprender, enriquecendo, assim, o material didático proposto pelo sistema educacional público paulista.

---

<sup>2</sup>Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e Sueli Salles Fidalgo.

Embora o ensino de gramática pareça não ser bem visto por parte de alguns, pelo fato de ser considerado enfadonho ou sem objetivos claros, atualmente, reconhece-se que esse ensino deve existir para que os aprendizes possam adquirir uma LE (Schmidt, 1990; Long, 1988b, 1991); Ellis, 2002; Spada e Lightbown, 2008). O reconhecimento de que o ensino de gramática deva fazer parte do processo de ensinar e aprender línguas por diferentes autores é também contemplado nos PCNs (Brasil, 1998), justamente por ser considerado um elemento facilitador da aprendizagem.

Segundo os PCNs, o ensino de línguas envolve três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e da organização dos textos. Segundo a Proposta Curricular (São Paulo, 2008, p. 38), é importante que se construa um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações de comunicação. Essa é a questão mais importante dessa afirmação, “como” e “quando” ensinar esse conhecimento, daí a relevância deste estudo.

No Brasil, conforme afirmado anteriormente, é comum que o ensino de LE nas escolas públicas seja duramente criticado tanto por profissionais da área quanto por aprendizes. Por essa razão, acreditamos que a utilização dos *Cadernos do Aluno (CA) e do Professor (CP)* poderia trazer uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem.

Pareceu-nos pertinente, então, verificar se haveria espaço para se propor o ensino de gramática como habilidade a partir de algumas estruturas subjacentes a esses *Cadernos*, priorizando o papel ativo dos aprendizes, posto que os materiais didáticos exercem grande força sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE (Cunningsworth, 1984).

Desde os anos 60, há uma preocupação com a descrição de materiais didáticos. Para tanto, alguns pesquisadores desenvolveram diferentes modelos descritivos para a análise de materiais didáticos. Mackey (1965, p. 139 *apud* Littlejohn, 1992), por exemplo, afirma que as diferenças no material são resultantes de: (1) diferentes teorias de língua; (2) diferentes tipos de descrição de língua e (3) diferentes teorias de aprendizagem de língua, que juntas dão apoio ao planejamento do material. É desejável, portanto, que haja uma reflexão sobre suas características a fim de podermos contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de LE. Este trabalho, no entanto, não pretende apresentar uma descrição de todas as características inerentes ao material selecionado, mas apresentar uma contribuição para sua utilização por meio da reflexão do papel que é atribuído ao ensino da gramática.

Dessa forma, o papel atribuído à gramática em uma proposta didático-pedagógica contemporânea, sobretudo para o 6º ano do Ensino Fundamental II, o qual, em geral, marca o

início dos estudos formais de uma LE em escolas públicas, nos mobilizou a realizar este estudo.

Para tanto, traçamos nossos objetivos e perguntas de pesquisa.

## 2. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é analisar o papel atribuído ao ensino de gramática em uma proposta de ensino contemporânea, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008), bem como investigar de que modo se dá a proposição de seu ensino no material didático de língua estrangeira moderna (inglês) advindo da proposta em questão.

Além disso, visamos a ilustrar novas maneiras de se abordar o ensino de gramática encontrado nas *Situações de Aprendizagem 3 e 4* do *Caderno do Aluno (CA)* e do *Caderno do Professor (CP)*. Para tanto, tomamos como base as propostas de ensino de gramática como habilidade de Batstone (1994) e de Larsen-Freeman (2003). Buscamos, com isso, poder favorecer o processo de ensino-aprendizagem de gramática por meio de ilustrações de atividades didático-pedagógicas que deem oportunidades para que os aprendizes fiquem engajados nesse processo e possam atentar e refletir sobre a língua apresentada no *CA* e *CP*.

Ao empreendermos uma pesquisa que vise a melhor compreender o papel da gramática no material em questão e a propor novas maneiras de se contemplar o ensino da forma, esperamos contribuir com reflexões acerca de uma reinterpretção do papel a ser atribuído à gramática no ensino de LE.

A fim de nos orientarmos neste trabalho, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. A Proposta Curricular do estado de São Paulo prevê um lugar para o ensino-aprendizagem de gramática em LE? Qual?
2. Qual o papel atribuído à gramática no *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor*, Volume 1, do 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II, para o ensino de inglês?
3. Existe a possibilidade de se desenvolver atividades didático-pedagógicas a partir dos princípios da teoria de ensino de gramática como habilidade contemplando as estruturas subjacentes ao tema e ao conteúdo das *Situações de Aprendizagem 3 e 4* analisadas?

## 3. Referencial Teórico

Iniciamos nosso referencial teórico apresentando definições de termos inerentes à abordagem de ensinar línguas e fazemos um recorte histórico do percurso do ensino de

línguas, traçando considerações acerca dos métodos Gramática-Tradução e Audiolingual e do Ensino Comunicativo. Buscamos discutir, brevemente, algumas características desses períodos a fim de ampliar o entendimento do papel que o ensino de gramática ocupou em cada um deles.

Ademais, o arcabouço teórico deste trabalho contempla novas teorias sobre o ensino de gramática focalizando, principalmente, as propostas de Batstone (1994) e de Larsen-Freeman (2003). Tais propostas, as quais darão suporte às discussões e à análise de dados, são chamadas de propostas de ensino de gramática como habilidade.

Ao empreendermos uma investigação científica sobre o ensino de gramática como habilidade, buscamos outros estudos disponíveis sobre o assunto e nos deparamos com conceitos que interagem com essa teoria, como, por exemplo, a dicotomia entre foco-na-forma e foco-em-formas proposto por Long (1991), ou ainda com as discussões acerca da teoria do Letramento que é contemplada na Proposta Curricular e nos *Cadernos* analisados.

Por se tratar de um estudo que analisa características de um material didático, traçamos uma breve discussão a respeito de teoria sobre material didático. Esse assunto é discutido por autores como Cunningsworth e Kusel (1991), Almeida Filho (1993), entre outros.

#### **4. Organização da Dissertação**

Este trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Na introdução são apresentados o tema e a justificativa da pesquisa, seus objetivos e perguntas, além da indicação das teorias que fundamentam este trabalho.

No Capítulo 1, Fundamentação Teórica, são apresentadas a definição de abordagem, as principais abordagens que influenciaram o ensino de línguas visando ao entendimento do papel da gramática. Além disso, apresentamos as teorias de ensino de gramática como habilidade e algumas considerações sobre a teoria do letramento. Finalizamos esse capítulo traçando breves comentários sobre materiais didáticos.

No Capítulo 2, Metodologia da Pesquisa, discutimos a natureza da pesquisa e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

No Capítulo 3, apresentamos nossa Análise dos Dados, discutindo o papel atribuído à gramática nos cadernos do aluno e do professor em questão, assim como ilustrações do ensino de gramática como habilidade utilizando as temáticas apresentadas nesses cadernos.

Na sequência, fazemos nossas considerações finais sobre este estudo, apresentando, também, possíveis encaminhamentos de aplicação das teorias sobre gramática como habilidade em estudos futuros.

As referências bibliográficas, os apêndices e anexos finalizam esta dissertação.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama dos principais métodos e abordagens que influenciaram o ensino de línguas no Brasil desde o início do século XIX até os dias atuais. Para tanto, consideramos ser pertinente tecer algumas considerações acerca do conceito de Abordagem de Ensino de Línguas, antes de iniciarmos nosso percurso histórico pelos principais métodos e abordagens de ensino de LE no Brasil. Discorreremos sobre a Abordagem Estrutural, a qual envolve os métodos de Gramática e Tradução e Audiolingual e, em seguida, sobre a Abordagem Comunicativa. Na sequência, analisamos as teorias mais recentes de ensino de gramática, foco deste estudo.

### *1.1 Abordagem de Ensino de Línguas*

A abordagem de ensino de um professor é, segundo Almeida Filho (2005), um construto que envolve conceitos teóricos, crenças e experiências de vida. Esse construto sedimenta-se ao longo da vida profissional de um professor e permeia sua prática.

Richards e Rodgers (2001) relatam a primeira tentativa de elucidação dos termos abordagem, método e técnica no ensino línguas a partir das ideias do linguísta aplicado americano Anthony (1963). Segundo esses autores, a análise das práticas do ensino de línguas proposta por Anthony (1963) apresenta uma organização hierárquica, colocando a Abordagem em primeiro lugar, seguida do Método e depois da Técnica. Esse autor define abordagem com as seguintes palavras

Um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas. Tal abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente possa provar. Frequentemente, ela é indiscutível, exceto quanto à eficiência que surge dela. (ANTHONY, 1963, p.1 *apud* OLIVEIRA et al., 2009, p.110)

Podemos perceber, na hierarquia apresentada, que a ideia de método é submissa à ideia de abordagem. Para o autor em questão:

(...) método é um plano global para a apresentação ordenada do material da linguagem. Nenhuma parte dele contradiz e o todo envolvido baseia-se na

abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é procedimental<sup>3</sup>. (ANTHONY, 1963 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001, p.19)

Devido ao fato de estarmos propondo uma investigação sobre o papel que foi designado ao ensino de gramática na Proposta Curricular e nas atividades propostas no CA e no CP, Volume I, do 6º ano do Ensino Fundamental II, podemos dizer que nossa preocupação está voltada para apenas um dos aspectos inerentes a um determinado método. No entanto, vale ressaltar que reconhecemos a importância e o entrelaçamento dos outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas citados por Anthony, tais como a abordagem e a técnica, uma vez que o papel da gramática é determinado pela abordagem e está, necessariamente, vinculado a uma técnica. Dando continuidade à conceituação apresentada por Anthony (1963), o último item mencionado, a técnica, trata-se do terceiro conceito apresentado pelo autor nessa organização, sendo que sua definição se dá da seguinte forma:

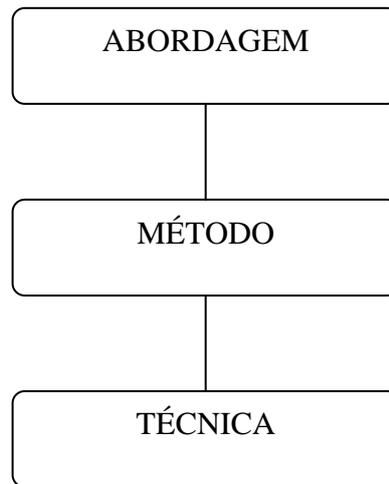
Uma técnica é ato de implementação – aquela que realmente ocorre na sala de aula. Ela é uma maneira de agir especial, um plano ou um “esquema arranjado” usado para se alcançar um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estarem em harmonia com a abordagem também<sup>4</sup>. (ANTHONY, 1963 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001, p.19)

Para uma melhor ilustração das considerações feitas acerca do esquema proposto por Anthony (1963), podemos observar a seguinte figura:

---

<sup>3</sup> Tradução nossa de: Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. (Anthony, 1963 *apud* Richards e Rodgers, 2001, p.19)

<sup>4</sup> Tradução nossa de: A technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well. (Anthony, 1963 *apud* Richards e Rodgers, 2001, p.19)



**Figura 1: Esquema teórico sobre o processo de ensinar línguas proposto por Anthony (1963)**  
 Fonte: VILAÇA (2008, p.76)

Diferentemente do autor supracitado, Richards e Rodgers (2001) apresentam uma reformulação e, conseqüentemente, ampliação do conceito de método ao analisarem o processo de ensinar línguas de uma forma interacional. Para esses autores, o Método é o elemento mais importante, aquele que engloba a Abordagem, o Planejamento (*Design*) e o Procedimento, isto é, qualquer um desses elementos poderá gerar um Método.

No que tange à definição de abordagem adotada pelos autores, segue a mesma perspectiva de Anthony. Para eles, uma abordagem se refere às *teorias da natureza da língua e da aprendizagem de língua que servem como fonte de práticas e princípios no ensino de línguas*<sup>5</sup>. (Richards e Rodgers, 2001, p. 20).

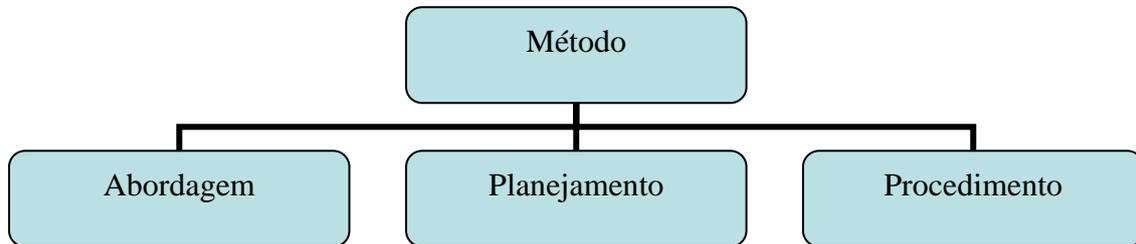
No que se refere ao Planejamento, chamado originalmente de *Design*:

(...) é o nível de análise do método, no qual consideramos: (a) quais são os objetivos do método; (b) como o conteúdo de língua é selecionado e organizado dentro de um método, isto é, o conteúdo programático que o método engloba; (c) os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método defende; (d) os papéis dos aprendizes; (e) os papéis dos professores e (f) o papel dos materiais instrucionais<sup>6</sup>. (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 24)

<sup>5</sup> Tradução nossa de: Following Anthony, approach refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching. (Richards e Rodgers, 2001, p. 20)

<sup>6</sup> Tradução nossa de: Design is the level of method analysis in which we consider (a) what the objectives of a method are; (b) how language content is selected and organized within the method, that is, the syllabus model the method incorporates; (c) the types of learning tasks and teaching activities the method advocates; and (f) the role of instructional materials. (Richards e Rodgers, 2001, p. 24).

Na seguinte ilustração, podemos visualizar a relação entre os três elementos propostos pelos autores.



**Figura 2: Relação entre os elementos de um método segundo Richards e Rodgers (2001)**

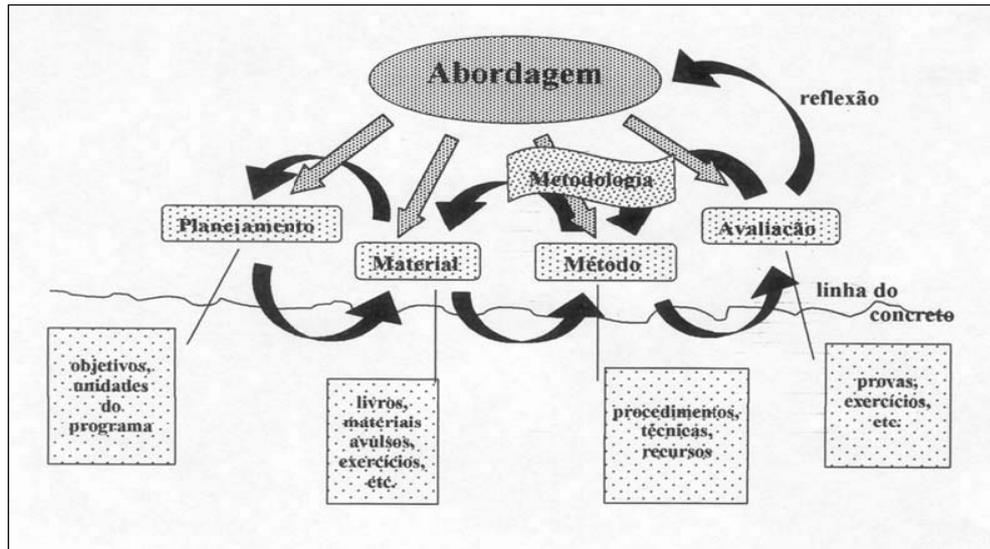
Fonte: Richards e Rodgers (2001, p.33)

Se considerarmos que um dos objetivos deste estudo é identificar e analisar o papel do ensino de gramática na Proposta Curricular (São Paulo, 2008) e nos materiais didáticos chamados de *CA* e *CP*, os itens *(b) como o conteúdo de língua é selecionado e organizado dentro de um método, isto é, o conteúdo programático que o método engloba e (c) os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método defende*, mencionados por Richards e Rodgers (2001), vão ao encontro de nossa preocupação.

Dando continuidade às definições de Abordagem, Almeida Filho (1993, p.13) nos apresenta a abordagem de ensinar do professor inserida em um Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas. Para esse autor, *a abordagem de ensinar se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar língua estrangeira*. Para que possamos compreender melhor esse conjunto de disposições, vejamos a seguinte citação:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e dos papéis do aluno e do professor. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

Para uma melhor visualização da conceituação sobre abordagem de ensinar línguas, o referido autor nos apresenta a seguinte figura:



**Figura 3: Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993)**  
 Fonte: Almeida Filho (1993, p. 19)

Ao analisarmos o modelo apresentado por Almeida Filho (1993), podemos notar, por meio de sua figura, que vários aspectos foram considerados, desde o planejamento de cursos e de suas unidades, passando pela produção ou seleção de materiais, bem como pelos procedimentos para experimentar a língua-alvo até chegar à avaliação do desempenho dos alunos. Esse modelo, portanto, mostra um desenvolvimento proativo e retroativo do ato de ensinar, isto é, um desenvolvimento ordenado em todos os sentidos, desde o planejamento até a avaliação (indicado pelas flechas apresentadas na Figura 3), o qual pode provocar, por meio de reflexões, rupturas com uma dada abordagem adotada, se assim for necessário, alterando todo o processo.

Para um melhor entendimento sobre gramática em ensino-aprendizagem de línguas, consideramos pertinente discorrer sobre o papel do ensino de gramática em alguns dos principais métodos que influenciaram o ensino de LE e, conseqüentemente, que contribuíram para o(s) conceito(s) que hoje muitos têm a seu respeito. Vejamos esse percurso histórico a seguir.

### ***1.2 O Papel da Gramática nos Métodos Gramática-Tradução e Audiolingual e na Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas***

Consideramos esses três momentos devido à relevância que têm no ensino de línguas no Brasil. Ademais, segundo a Proposta Curricular (São Paulo, 2008), o ensino de gramática com ênfase estruturalista e o ensino comunicativo de línguas não devem mais ser

privilegiados. Portanto, decidimos investigar qual foi o papel atribuído à gramática nesses períodos (Gramática-Tradução, Audiolingualismo e Abordagem Comunicativa) a fim de compreendermos melhor os aspectos não contemplados na referida Proposta. É de nosso conhecimento que outros métodos também marcaram essa trajetória, porém, eles não serão considerados em razão de nosso objetivo ser entender o papel da gramática na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), a qual faz alusão a esses três momentos. Damos início, então, a esse estudo.

### **1.2.1 Método Gramática-Tradução**

O conceito de Gramática-Tradução, doravante GT, parece ser a definição mais difundida sobre gramática até os dias de hoje. Segundo essa orientação, o ensino de gramática consiste em descrições formais e prescrições da estrutura frasal formuladas para manter um registro padronizado da língua em estreita conformidade com a forma escrita (Crystal, 1995, p. 192).

De acordo com Richards e Rodgers (2001), um dos princípios do ensino de Gramática e Tradução era possibilitar que os aprendizes compreendessem textos literários na língua-alvo. Para poder alcançar esse objetivo, acreditava-se que os aprendizes precisavam saber as regras e o vocabulário dessa língua. Além disso, os autores postulam que estudar uma LE era considerado um bom exercício mental para o desenvolvimento intelectual dos aprendizes.

Nessa perspectiva, o professor era a autoridade máxima na sala de aula, na verdade, o detentor de todo o conhecimento. Por essa razão, a interação se dava do professor para o aprendiz, quase não havendo interação entre os aprendizes.

Como a língua literária era considerada superior à língua falada, as habilidades de leitura e escrita eram as mais privilegiadas, conseqüentemente, pouca atenção era dada às habilidades de produção oral ou compreensão auditiva. Nos testes de escrita aplicados, os aprendizes precisavam traduzir de sua língua para a língua-alvo ou o contrário, além de ter que responder perguntas sobre a cultura-alvo ou perguntas que necessitavam de aplicação de regras gramaticais, as quais eram bastante comuns. Além disso, era muito importante que os aprendizes fossem sempre corrigidos, isto é, o professor sempre precisava lhes dar as respostas corretas quando cometiam algum tipo de erro, devido ao fato de deter todo o conhecimento a ser 'transmitido' a eles.

Posteriormente, contudo, esse enfoque gramatical começou a ser questionado por profissionais da área de ensino de línguas. Pennington (1999 *apud* Hinkel e Fotos, 2002) considera as gramáticas tradicionais irreais e completamente inapropriadas às necessidades

práticas de comunicação dos alunos de hoje. Hinkel e Fotos (2002, p. 1) ponderam que muitos gramáticos chamam a atenção para o fato de que *por mais de dois mil anos, estudar uma segunda língua consistia, principalmente, na análise gramatical e tradução de formas escritas*. Acrescentam ainda que, desenvolvido para *a análise do Grego e do Latim, este método dividiu a língua-alvo em oito partes da fala: substantivos, verbos, participípios, artigos, pronomes, preposições, advérbios e conjunções*<sup>7</sup> (Hinkel e Fotos, 2002, p. 1).

Ainda de acordo com as autoras, para aprender uma língua era necessário estudar as oito partes na forma escrita e o desenvolvimento de suas regras para usá-las em traduções. Weedwood (2002, p. 55) se refere a essa doutrina gramatical como *teoria da frase auto-suficiente*, o que significa *tratar a frase como independente do texto em que ela aparece e como objeto suficiente para o conhecimento das relações sintáticas*.

Segundo Pennington (1999 *apud* Hinkel e Fotos, 2002) não é de se espantar o fato de que os alunos e, muitas vezes, os professores considerassem a gramática como “esotérica e difícil”, complementando o relato de grande parte dos seus aprendizes de que a instrução gramatical era árida e irrelevante.

Parece-se nos que, atualmente, opinião semelhante ainda se faz presente entre alunos, principalmente porque muitos também aprendem demasiadas regras nas aulas de língua materna (Weedwood, 2002). Em nossas escolas, é comum encontrarmos aulas de Português divididas em aulas de gramática e aulas de leitura e produção de textos (LPT), justamente por isso fica a impressão de que a língua está dividida nessas duas frentes, como se fossem desvinculadas, fazendo com que os aprendizes não vejam a relação entre ambas.

Segundo Weedwood (2002), o estudo de uma frase isolada só faz sentido se for associado ao estudo de todas as demais frases do texto e das articulações que estabelecem entre elas.

Em situações de aprendizagem de inglês, essa concepção de que a frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação também é muito presente (Cunha e Cintra, 1985 *apud* Weedwood, 2002)<sup>8</sup>. É comum ouvirmos relatos de alunos, e até mesmo de professores de inglês, sobre a supremacia do verbo *to be* como conteúdo a ser estudado nas aulas de inglês ao longo da vida escolar.

---

<sup>7</sup> Tradução nossa de: Developed for the analysis of Greek and Latin, this method divided the target language into eight parts of speech: nouns, verbs, participles, articles, pronouns, propositions, adverbs, and conjunctions. (Hinkel & Fotos, 2002, p. 1)

<sup>8</sup> Celso Cunha e Lindley Cintra, *Nova Gramática do português contemporâneo* (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985).

Percebemos, então, que a associação do ensino de gramática à explicitação de regras prontas está fortemente relacionada com o ensino de gramática tradicional, em que a aprendizagem das regras vem antes do uso da língua e parece estar dissociada dos textos escritos e produções orais e, conseqüentemente, de seu uso real.

Por essa razão, entre outras, Richards e Rodgers (2001) defendem a necessidade de desenvolver a habilidade auditiva e oral nos aprendizes de línguas. Essa necessidade, segundo eles, teve origem no período da Segunda Guerra Mundial, devido à precária comunicação entre os militares envolvidos. Dessa forma, se desenvolveu o método audiolingual, sobre o qual tratamos no próximo item.

### 1.2.2 Método Audiolingual

Além da necessidade de comunicação entre os militares, outros aspectos marcaram o enfoque do ensino de línguas na habilidade auditiva e oral. Segundo Hinkel e Fotos (2002), quando os linguístas compararam e descreveram as línguas mundiais, no final do século XIX e início do século XX, descobriu-se que usar as oito partes da fala como uma estrutura organizacional já não era mais apropriado. Além disso, devido ao fato de muitas dessas línguas não terem a forma escrita, a análise, necessariamente, passou para a descrição do sistema fonético.

Desse modo, de acordo com Larsen-Freeman e Long (1991 *apud* Hinkel e Fotos, 2002, p.2), *a língua passou a ser analisada em três subsistemas: fonologia, morfologia e sintaxe*. Considerava-se, ainda, uma abordagem estrutural e descritiva da língua, porém com a possibilidade de descrever as línguas que não tinham a forma escrita. Esses estudiosos acrescentam que *quando essa visão estrutural da língua foi combinada com os princípios de estímulo-resposta da psicologia behaviorista, surgiu o método audiolingual e as abordagens diretas para o ensino-aprendizagem de L2*<sup>9</sup> (Larsen-Freeman e Long, 1991 *apud* Hinkel e Fotos, 2002, p. 2).

Tal ocorrência se deu como uma reação ao método Gramática e Tradução, o qual não dava conta de levar os aprendizes a usar as regras, que tanto sabiam, na comunicação oral. Embora o audiolingualismo tivesse como objetivo aumentar a comunicação oral dos alunos, o

---

<sup>9</sup> When this structural view of language was combined with the stimulus-response principles of behaviorist psychology, the audio-lingual and direct approaches to second learning emerged. (Larsen-Freeman e Long, 1991 *apud* Hinkel e Fotos, 2002, p.2).

ensino era baseado em comparação de estruturas gramaticais e exercícios de repetição para que os alunos pudessem identificar a lacuna entre a sua pronúncia e a de um falante nativo.

Para Charles Fries<sup>10</sup>, diretor do Instituto de Línguas da Universidade de Michigan em 1939 e precursor do audiolingualismo, a gramática era o ponto inicial, a língua era ensinada por meio da atenção sistemática à pronúncia e da intensa repetição oral de seus padrões de frases básicas. Embora, nessa época, a gramática ainda fosse vista como um sistema de regras, podemos considerar que houve um pequeno avanço em relação ao método Gramática e Tradução porque os alunos falavam mais, ainda que limitados às sequências “treinadas” durante os *drills*<sup>11</sup>.

Apesar de o foco aparente ser na produção oral, a gramática como um sistema de regras e limitada à frase ainda era muito privilegiada, como afirmado anteriormente. Nesse sentido, os aprendizes não podiam usar a língua espontaneamente, uma vez que os professores os impediam de fazê-lo para que possíveis erros não se tornassem hábitos, conforme as idéias de B. Watson<sup>12</sup>, fundador do Behaviorismo. Essa teoria deu origem à Psicologia Experimental<sup>13</sup>, cujo estudo trata do comportamento observável em oposição às noções mentais.

Na Psicologia Experimental, todo comportamento humano poderia ser explicado por meio da formação de hábitos, cujo esquema básico nada mais era do que um reflexo condicionado em uma situação de estímulo, o qual iria produzir uma resposta e, quando essa fosse reforçada por uma recompensa, seria provavelmente desencadeada a todo reaparecimento do estímulo (Ducrot e Todorov, 2001)<sup>14</sup>.

As ideias de Skinner (1957)<sup>15</sup>, outro estudioso da Psicologia Comportamental, também colaboraram para a crença de que estabelecer rotinas em uma segunda língua poderia favorecer a sua aprendizagem. Para esse autor, as consequências reforçadoras aumentam as chances de um determinado comportamento emergir, enquanto as consequências punitivas as diminuem. Acredita-se, portanto, que esse condicionamento operante levaria os aprendizes a usar a língua em uma relação de estímulo-resposta.

Nessa perspectiva, o professor era como um regente de uma orquestra, ele guiava e controlava todo o comportamento dos aprendizes e, principalmente, era o responsável por

---

<sup>10</sup> Charles Fries publicou seus princípios no livro *Teaching and Learning English as a Foreign Language* em 1945.

<sup>11</sup> Exercícios de repetição oral para treinar uma determinada estrutura ou vocabulário.

<sup>12</sup> *Psychology as the Behaviorist Views it*. John B. Watson (1913).

<sup>13</sup> Schultz, D. P.; Schultz, S. E. *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Thomson, 2005.

<sup>14</sup> *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*, Editora Perspectiva.

<sup>15</sup> Burrhus F. Skinner. *Verbal Behavior*. Nova York, 1957.

fornecer-lhes um bom modelo para imitação. Portanto, a língua era vista como um sistema único, no qual se envolviam os aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos (Larsen-Freeman, 2000).

Embora o método audiolingual parecesse muito promissor, percebeu-se, durante o seu desenvolvimento, que ensaiar frases também não levava os alunos à fluência e acuidade desejada na aprendizagem de língua estrangeira, assim como o tradicional método de gramática-tradução também não dava conta de fazê-lo.

Por essa razão, segundo Almeida Filho (2005), a década de 80 levou os profissionais da área a reconsiderar a língua de uma forma mais complexa, não como algo exterior ao aluno, mas sim como um processo construtivo e emergente de significações e identidade. Assim, segundo o referido autor, o termo comunicativo surgiu como uma reação à abordagem audiolingual de fornecimento gradual e rotinizante de estruturas formais da frase.

Essa nova perspectiva renovou o ânimo no ensino de línguas na época de seu desenvolvimento e persiste em muitas salas de aula até os dias de hoje. Dessa forma, consideramos pertinente discorrermos sobre seus aspectos com a finalidade de aumentarmos nossa compreensão acerca do percurso histórico que traçamos neste estudo.

### **1.2.3 Abordagem Comunicativa**

De acordo com Widdowson (1991, p. 15), a aprendizagem de uma língua abrange compor frases corretas, aprender em qual contexto elas são apropriadas e aprender como fazê-las fluir simultaneamente e com significado. Portanto, na proposta de um ensino comunicativo de LE (Língua Estrangeira) ou L2 (Segunda Língua), a língua é concebida como uma interação que tem um propósito para acontecer, sendo o seu uso voltado para o sentido e, mais especificamente, para a negociação de sentidos.

Para Larsen-Freeman (2000), o objetivo dessa perspectiva era capacitar os aprendizes para a comunicação real, para tanto eles precisariam ter vários tipos de conhecimento, as formas linguísticas, seus sentidos e suas funções. O professor tinha o papel de facilitador da comunicação, sendo que sua responsabilidade era estabelecer situações que a promovessem. Ele agia como um conselheiro durante a realização das atividades, respondendo questões e monitorando a produção de seus aprendizes.

Contudo, embora o ensino comunicativo pressuponha várias competências, tais como a linguística (saber usar bem a estrutura da língua), a social (saber atuar socialmente na língua), a discursiva (se adequar bem às regras do discurso de cada situação) e a estratégica (usar

habilidades específicas que auxiliam a aprendizagem), o início de seu desenvolvimento foi marcado por *interpretações parciais ou equivocadas do que seja ensino comunicativo: ensinar sem gramática; não corrigir ou punir a persistência de erros; aceitação fácil de qualquer meia compreensão e produção como comunicação real*. (Almeida Filho, 2005, p. 106).

Howatt (1984) e Spada (2006a), *apud* Lightbown e Spada (2008), asseveram que os professores que experimentaram uma versão rígida do ensino comunicativo, com foco exclusivo no sentido, sem atenção à forma, observaram que algumas partes da língua nunca apareciam na produção linguística dos aprendizes e algumas formas, as quais não eram objetivadas, permaneciam nas suas produções por muito tempo. Lightbown e Spada (2008) ressaltam que os aprendizes continuavam a ter dificuldades com pronúncia, bem como com as características morfológicas, sintáticas e pragmáticas da língua por meio da exposição a ela com foco no sentido.

Nessa perspectiva, parece-nos que a competência linguística ficou prejudicada pelo excessivo foco no sentido, pois, conforme mencionado acima, passou-se a tolerar desvios linguísticos nas produções orais e escritas dos aprendizes, tanto pelo fato de não serem considerados impedimentos para a comunicação quanto pela razão de que se fossem corrigidos poderiam ser inibidos.

Nas décadas de 80 e 90, principalmente, houve grande aceitação desse modelo de ensino por parte de professores e aprendizes, parecia que essa proposta viria mesmo a resolver as dificuldades no desenvolvimento de um conhecimento da língua mais *procedimental do que declarativo*<sup>16</sup>, além de que muitos demonstravam certa descrença no ensino estruturalista.

Naquele momento, a compreensão era de que seria melhor se os aprendizes estivessem “falando” nas aulas de línguas, mesmo que não se considerasse a qualidade do que era produzido. Falar em gramática passou a ser inapropriado porque não se via mais a necessidade de apresentar as regras aos alunos de línguas em aulas comunicativas.

No entanto, como era esperado, o ensino comunicativo também gerou insatisfações que levaram o ensino da forma a ser (re)considerado por vários estudiosos da área. Por conseguinte, o ensino da forma ocupa, novamente, a partir de meados dos anos 90, um lugar privilegiado no ensino de línguas, não mais o central como no ensino tradicional, mas um lugar apropriado para que o aprendiz não fique estagnado na sua aprendizagem, podendo continuar a desenvolvê-la de maneira satisfatória.

---

<sup>16</sup> *Conhecimento Declarativo*: saber sobre o sistema da língua; *Conhecimento Procedimental*: saber como usar a língua. (Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.)

Como lembra Augusto-Navarro et al. (2003), a questão deixa de ser ensinar ou não gramática e passa a ser como, quando e por que fazê-lo.

Isso posto, pudemos perceber as diferentes concepções sobre o ensino de gramática, bem como os diversos papéis atribuídos a ela no ensino de línguas.

### ***1.3 Novas Concepções Acerca do Ensino de Gramática***

Apresentamos, a seguir, algumas das teorias que têm contribuído para uma reconsideração do papel e lugar da gramática na sala de aula de língua inglesa.

#### **1.3.1 O Ressurgimento da Importância do Papel da Gramática no Ensino de Línguas Estrangeiras: Debates e Embates**

Como nos foi possível perceber, ao estudar as diferentes abordagens e métodos de ensino de línguas, a gramática teve diferentes papéis: ora um papel central e norteador de todo o processo de ensino-aprendizagem de LE, como, por exemplo, no ensino de Gramática e Tradução e no Método Audiolingual; ora um papel secundário, como no ensino comunicativo; ou, até mesmo, um papel renegado, como na sua versão mais rígida, como bem nos lembram Lightbown e Spada (2008).

Em estudo mais recente, Nassaji e Fotos (2004) afirmam que novas pesquisas apontam para a necessidade de fornecermos instrução formal aos aprendizes para que eles possam obter altos níveis de proficiência. Esses autores afirmam que, devido a essa necessidade, o ensino de gramática ressurgiu e, como consequência, o estudo do seu papel vem sendo objeto de muitas pesquisas. Ainda segundo os autores, embora tenha havido o debate representado por Krashen (1981 *apud* Nassaji e Fotos, 2004) desfavorável às aulas com foco gramatical, pesquisas recentes em Linguística Aplicada apontam para a necessidade de se lançar um novo olhar sobre o papel da gramática nas aulas de L2.

Na época do debate acerca dos postulados de Krashen (1981), a aprendizagem de L2 era comparada à aprendizagem de língua materna, doravante L1. Nos estudos desse autor, distinguia-se a aprendizagem de língua consciente (chamada de aprendizagem) da inconsciente (chamada de aquisição), pela afirmação de que uma língua pudesse ser adquirida implicitamente, isto é, subconscientemente, por meio da exposição natural a ela.

Logo, nessa perspectiva, a aprendizagem ocorreria em uma ordem natural e em situações informais, mas somente seria bem sucedida se o insumo fosse compreensível e o aprendiz tivesse um bom filtro afetivo<sup>17</sup>. Tal posição, segundo Nassaji e Fotos (2004), foi sustentada pelos estudos de Bailey, Madden e Krashen (1974) e Dulay e Burt (1974) sobre a aquisição da morfologia da língua inglesa, nos quais os resultados levaram à crença de que os processos que envolviam a aprendizagem de L1 eram semelhantes aos da aprendizagem de L2 e, portanto, chegou-se a pensar que se aprendizes de L1 não necessitavam de instrução formal, os aprendizes de L2 também não necessitariam (Krashen, 1981; Schwartz, 1993; Zobb, 1995 *apud* Hinkel e Fotos, 2004).

Apesar das inúmeras discussões, a suposição de que a língua pudesse ser adquirida sem algum grau de consciência, isto é, sem atenção consciente à forma, foi considerada problemática no que concerne à teoria apresentada (Nassaji e Fotos, 2004).

Hinkel e Fotos (2004) asseveram que a falta de embasamento teórico, entre outros aspectos, fomentou uma nova avaliação do papel da gramática, a qual passou a ser vista como um elemento necessário à instrução de línguas. Segundo Schmidt (1990), a atenção consciente à forma, ou o que ele chama de *noticing*<sup>18</sup>, é uma condição necessária para a aprendizagem de línguas. Dado que seus preceitos são de grande relevância para este estudo, eles serão retomados posteriormente.

Além de Krashen (1984), outros autores discutem a aquisição de L2 e o papel da instrução formal no processo de aprendizagem. Ellis (2003), por exemplo, investigou se a instrução com foco na forma funcionaria na interlíngua<sup>19</sup> de alguns aprendizes de alemão submetidos à instrução formal, comparando-os com outros que não receberam o mesmo tratamento. Nesse estudo comparativo, o qual visava a medir a aquisição da ordem das palavras (*Word-order rules*), foi constatado que os que receberam a instrução formal progrediram mais rapidamente e estavam mais propensos a chegar ao estágio final.

Além desse estudo, Ellis (2003) aponta que outros estudos apresentam fortes evidências de que pelo menos algumas estruturas linguísticas continuarão permanentes na língua dos aprendizes se houver instrução formal. Para ele, a possibilidade desses efeitos serem duradouros pode ter três motivos: (1) dependerá da natureza da instrução, (2) dependerá da

---

<sup>17</sup> Filtro afetivo: engloba diversas variáveis afetivas relacionadas ao sucesso na aquisição de L2, tais como motivação, nível de ansiedade, prontidão ou disposição para a aprendizagem.

<sup>18</sup> Entendemos esse termo como uma capacidade de notar as estruturas de forma consciente. Adotamos como tradução *percepção consciente*.

<sup>19</sup> Termo cunhado por Larry Selinker para explicar que a língua aprendida pelos aprendizes apresenta algumas características de sua língua materna e da língua-alvo, sendo, portanto, um sistema linguístico único. (Ellis, 2003)

natureza da estrutura-alvo e (3) somente ocorrerão quando os aprendizes tiverem oportunidades subseqüentes para ouvir e usar a estrutura alvo na comunicação.

Segundo Fotos (2002), um estudo realizado no Canadá, o qual envolveu mais de 40 salas de aulas comunicativas, mostrou que aprendizes que haviam recebido breves explicações de gramática e correções de seus erros apresentaram melhor nível de acuidade que os aprendizes que não sofreram essa intervenção.

A autora em questão postula, também, que o ensino de L2 puramente comunicativo não condiz com as situações que nos deparamos no ensino de LE, citando como exemplo o ensino baseado em tarefas, mais conhecido em inglês como *Task-based*, cuja abordagem é determinada pela análise das necessidades reais dos aprendizes de cumprir funções comunicativas na língua-alvo.

Para Fotos (2002), essa comparação não deve acontecer pelas seguintes razões: primeiro, o acesso ao uso da língua-alvo dentro e fora da sala de aula é limitado, dessa forma os aprendizes não recebem o insumo comunicativo suficiente para a aquisição de formas ainda não estruturadas; e, em segundo lugar, os aprendizes não dispõem das mesmas necessidades reais de funções especificamente comunicativas na língua-alvo, sendo que no ensino de LE, eles precisam de altos níveis de proficiência para realizar exames como o TOEFL ou até mesmo ingressar na faculdade. A autora propõe, então, que a instrução formal seja combinada às atividades de interação, como é o caso de nosso estudo que está no âmbito do ensino de LE não de L2.

Ur (1996, p. 76), outra autora que discorre acerca da conhecida complexidade do debate em torno da prática ou não da instrução formal no ensino de línguas, também reconhece que *o lugar da gramática no ensino de LE é controverso*. Em sua interpretação, as divergências de opinião, dentre as quais algumas defendem que o ensino de gramática é essencial enquanto outras a consideram dispensável na aprendizagem de LE, *o que importa não é se o ensino e aprendizagem de gramática é necessário e/ou suficiente para a aprendizagem de língua, mas se isto a auxilia ou não*.

Concordando com a afirmação da autora, consideramos ser essencial o entendimento do papel que deve ser atribuído à gramática no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois cada situação de ensino tem suas peculiaridades e quando se trata de aprendizagem de LE em uma situação de sala de aula não podemos comparar com a aprendizagem de L1, pois nessa última os aprendizes estarão expostos à língua em seu cotidiano. Por outro lado, em uma situação de língua estrangeira, os aprendizes não recebem grande quantidade de insumo o

tempo todo, portanto, necessitam de todo tipo de auxílio possível que os leve a uma melhor aquisição da língua estudada.

Sendo assim, concordamos com a afirmação de Ur (1996, p. 78), de que *a instrução formal auxilia a aprendizagem desde que essa seja ensinada de uma maneira consistente com o objetivo de se alcançar o domínio da língua e não como um fim em si mesmo*.

Cientes disso, é salutar a busca por formas favoráveis à aprendizagem de língua por meio de maneiras mais envolventes e significativas de se trabalhar a forma. Porém, a questão a analisar é **como** esse tipo de instrução formal pode e deve ser feita, por isso passamos agora a considerar autores como Long (1991), Batstone (1994), Larsen-Freeman (2003), Augusto-Navarro et al. (2003), entre outros, que não somente contemplam a necessidade de instrução formal como também contribuem para que esse tipo de ensino seja realizado ao apresentarem discussões acerca do ensino da gramática na contemporaneidade: o ensino de gramática como habilidade.

### **1.3.2 Foco na Forma (FF) ou Foco em Formas (FFs)**

Michael Long (1988a, 1991) teve um papel muito importante no ressurgimento da atenção à forma no ensino de línguas. Em seu trabalho seminal, criou a distinção entre Foco na Forma (FF) e Foco em Formas (FFs).

No primeiro (FF), a atenção do aluno é voltada para o sentido, porém com um espaço para se dirigir aos elementos linguísticos que surgem incidentalmente durante o processo de ensino de uma língua estrangeira e que são necessários para que o sentido se dê por completo. No segundo (FFs), o princípio norteador é o acúmulo de elementos individuais da língua, ou seja, o conteúdo programático de um curso de línguas é, nessa visão, organizado por estruturas linguísticas sequenciais (presente, passado, futuro e assim por diante).

Embora essa terminologia seja usada com frequência, nem sempre a sua distinção fica clara. Há dificuldade em seu uso especialmente quando nos referimos ao ensino da forma, a qual pode ter sido causada pelo uso frequente do termo instrução com foco na forma, o qual, antes dos termos FF e FFs serem cunhados, se referia ao ensino de estruturas isoladas.

Na visão mais contemporânea sobre o papel da gramática no ensino-aprendizagem de LE, merecem destaque as propostas de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), conforme discussão nos itens seguintes. Segundo esses autores a gramática deve ser ensinada, porém sem que o foco recaia somente na forma, como na terminologia FFs cunhada por Long (1991). Nessas propostas, no entanto, é necessário que o foco do aprendiz esteja voltado para o

sentido durante o processo de ensino-aprendizagem de gramática, contemplando, então, o mesmo princípio da terminologia FF cunhada por Long (1991) que acabamos de discutir. Para um melhor entendimento dessas propostas contemporâneas mencionadas, apresentamos as discussões acerca de seus princípios a seguir.

#### ***1.4 O Ensino de Gramática na Contemporaneidade***

Como pudemos constatar, vários fatores apontaram para a necessidade da instrução formal no ensino-aprendizagem de línguas. Acreditamos que essa necessidade tenha surgido devido ao problema da fragmentação encontrada no ensino de LE, ora se ensina apenas a gramática, ora somente o seu uso.

Em nossa concepção, gramática e uso da língua na comunicação não podem ser duas frentes distintas, como ocorreu no Ensino de Gramática-Tradução (foco exclusivo na forma) e na versão mais rígida do Ensino Comunicativo (foco exclusivo no uso da língua, sem atenção à forma).

Para Batstone (1994, p. 4), ensinar *língua sem gramática seria caótico*, pois seria impossível aprender uma língua com eficiência sem dirigir atenção à gramática de alguma maneira. Por outro lado, o autor reconhece que ela *é um fenômeno diverso e imensamente amplo e não um objeto único ou homogêneo* como se pensava anteriormente, complementando a afirmação de Larsen-Freeman (2003, p.14) de que a *gramática não é simplesmente forma, ela também abrange sentido*.

A partir dessas asserções, percebemos que esses autores não acreditam que se deva separar a forma de uma língua de seu uso no processo de ensino-aprendizagem de LE. Se assim o fosse, certamente teríamos, em cada um deles, o que Batstone (1994, p.99) chama de *lacuna crítica*. Essa lacuna pode ser melhor entendida se tomarmos duas situações de ensino distintas como exemplificação.

Se, em uma situação de ensino de línguas, tomássemos a perspectiva de que a gramática é estática, única e homogênea, adotaríamos uma concepção de gramática como *produto* (Batstone, 1994, p.53). Provavelmente, poderíamos definir nosso ensino a partir da terminologia cunhada por Long (1988a, 1991), conhecida como Foco em Formas (FFs), já discutida.

Nessa visão de ensino de línguas, poderia se esperar que após determinadas estruturas terem sido explicitadas e praticadas os aprendizes estariam aptos a usá-las na comunicação, porém, para Batstone (1994), isso não é possível ocorrer ao se considerar as implicações que surgem no momento da real comunicação de uma língua estudada.

Contemplando essa problemática, Ellis et al., (2002 *apud* Terenzi 2009, p.19), afirma que *propostas encontradas em cursos tradicionais, de um ensino de uma sequência de formas gramaticais, não produzem aprendizes comunicativamente competentes*. Segundo Batstone (1994), focar em elementos linguísticos e em seus sentidos pode ajudar os aprendizes a desenvolver o conhecimento do sistema gramatical da língua, porém esse processo seria somente um lado da moeda, pois a gramática é também o elemento chave no processo de uso da língua.

Em contraposição, Skehan (1996 *apud* Hinkel e Fotos, 2002) pondera que cursos puramente comunicativos parecem ser igualmente inadequados, pois, ao evitarem a instrução formal, podem levar a língua dos aprendizes à fossilização<sup>20</sup>, ao uso de dialetos de sala de aula e a níveis precários de acuidade linguística. Batstone (1994) chamou esse tipo de ensino, no qual o aprendiz usa a língua livremente, sem a devida atenção à forma, de ensino como *processo*.

Lívia (2006) postula que expor os aprendizes ao idioma não é suficiente para possibilitar que eles adquiram a gramática de uma L2. Outros autores como Larsen-Freeman (2003), Batstone (1994) e Augusto-Navarro (2007) também contemplam a possibilidade do ensino puramente comunicativo não levar os aprendizes a altos níveis de competência linguística.

Essas ponderações nos levam a considerar outros aspectos que estão envolvidos nessa problemática do ensino baseado em estruturas linguísticas, como, por exemplo, o aspecto pragmático da língua.

Kumaravadivelu (1994, p.37,38) postula que *o ensino de gramática tradicional é orientado pelo professor, linear e hierárquico*, sendo assim os aprendizes têm menos oportunidades de interação porque recebem o conhecimento pronto. Porém, segundo o autor, a sintaxe é um ‘aparelho’ amplamente estrutural que sinaliza relações semânticas que, por sua vez, são governadas por características pragmáticas do discurso. Portanto, para ele, a compreensão e produção de uma frase envolvem uma integração rápida e simultânea de fenômenos discursivos, pragmáticos, semânticos e sintáticos.

---

<sup>20</sup> Selinker (1972) cunhou esse termo para se referir ao uso constante de formas não objetivadas na interlíngua dos aprendizes.

Larsen-Freeman (2003) corrobora essa afirmação postulando que a gramática não implica somente em forma, mas também em sentido e adequação de uso, isto é, uso apropriado no discurso. Fortalecendo essa colocação, Kumaravadivelu (1994) nos diz que ensinar itens isolados ou descontextualizados resulta em dissonância discursiva, privando o aprendiz de dicas pragmáticas necessárias e tornando o processo de significação ainda mais difícil.

Buscando colaborar para um melhor equacionamento na problemática em torno do ensino da forma, Batstone (1994) afirma que o ensino de gramática como habilidade pode dar o equilíbrio necessário para a lacuna encontrada no ensino como produto, o qual deixa as características semânticas do discurso de lado, e no ensino como processo, o qual pode não levar os aprendizes a um desempenho com a acuidade linguística desejada.

#### **1.4.1 Ensino de Gramática como Habilidade**

Pensando na lacuna crítica visualizada no ensino como produto e no ensino como processo, Batstone (1994) propõe que o ensino de gramática seja desenvolvido como uma habilidade, por acreditar que esse tipo de ensino traz o equilíbrio necessário entre os dois. Para o autor, por meio da combinação de ambos (ensino como produto e como processo), é possível desenvolver nos aprendizes a habilidade de estarem atentos à forma enquanto realizam atividades comunicativas, razão de tê-lo chamado de ensino de gramática como habilidade.

Contudo, para Batstone (1994), esse foco na forma tem que ser realizado pelo aprendiz. Para entendermos melhor a afirmação ‘pelo aprendiz’ (*by the learner*), consideremos uma atividade na qual ele terá a chance de atentar à estrutura da língua estudada ao mesmo tempo em que estiver voltado para o sentido e buscando se expressar enquanto a realiza. Sendo assim, essa abordagem visa a envolver o aprendiz diretamente, guiando sua atenção para a estrutura da língua em atividades elaboradas para esse fim. O autor afirma, ainda, que precisamos deixar de fazer tudo para o aprendiz (*for the learner*) e incentivá-lo a atuar na língua em busca de descobertas no intuito de alcançarmos tal objetivo.

Guiando-nos para um possível desenvolvimento do ensino de gramática como habilidade, o autor sugere três estágios para a sua realização. Primeiramente, o aprendiz precisaria notar como se dá uma determinada estrutura participando ativamente de atividades que lhe sejam significativas (estágio chamado *Noticing*). Em seguida, precisaria de amplas oportunidades de uso da(s) estrutura(s) em questão (passos chamados *Structuring* e

*Restructuring*, assim como *Gramaticização*) e, finalmente, de uma oportunidade para refletir sobre ela(s) (passo chamado *Reflection*). Vejamos os três estágios detalhadamente:

#### Estágio 1 - *Noticing as a skill*

Para o primeiro passo, chamado de *Noticing as a skill* na sua forma original e entendido, por nós, como habilidade de atentar às características linguísticas de uma determinada LE, o autor sugere as atividades de leitura e compreensão oral (*listening*) como ricas oportunidades para que os aprendizes possam notar a gramática no contexto, o que faz parte da habilidade maior de dar sentido ao discurso escrito e oral. Para tanto, devemos pensar em quão saliente será a gramática, isto é, quão necessária ela será para o aprendiz durante a realização de uma atividade. Para o autor, esse é um dos papéis do professor, oferecer condições para o aprendiz notar as estruturas que ele deseja ensinar.

Vários autores, como Schmidt (1990), Long (1991), Larsen-Freeman (2003), Batstone (1994), Lightbown e Spada (2008), também consideram o papel da consciência crucial para a aprendizagem de LE, pois, para que o aprendiz de LE possa notar alguma estrutura ou léxico durante o processo de aprendizagem, ele precisará ter sua atenção focada para isso.

Retomando afirmações de Schmidt (1990), o aprendiz poderá notar uma estrutura salientada ou algo que lhe chame a atenção a partir de um insumo específico que lhe seja apresentado. No entanto, para o autor em questão, se o aprendiz não tiver sua atenção focada não haverá internalização, portanto, para ele, o insumo é crucial para a aprendizagem de LE. Por essa razão, o autor não acredita que seja possível aprender uma LE de maneira subliminar, posto que considera a percepção das estruturas uma condição necessária, ainda que não suficiente (Batstone, 1994), para que o insumo seja internalizado. Esse processamento consciente é primordial para o aprendiz avançar um estágio no processo de aprendizagem de línguas, além de ser facilitador em outros aspectos da aprendizagem.

O estudo de Schmidt e Frota (1986 *apud* Schmidt, 1990) evidencia uma relação próxima entre o que é notado e o seu uso na produção, contudo, ele não mostra que notar (características lexicais e/ou gramaticais) seja suficiente para que a aprendizagem ocorra. Na verdade, se não houver oportunidade de atenção focada que favoreça a percepção (*noticing*), o conhecimento ficará na memória de curto prazo, mas, se houver oportunidades de focar a atenção no material apresentado e, sequencialmente, oportunidades de uso, ele poderá ser processado na memória de longo prazo (Bowers, 1984 *apud* Schmidt, 1990).

Reforçando a importância da consciência no processo de ensino-aprendizagem de LE, Schmidt (1990) afirma que:

Enquanto alguns pesquisadores afirmam que a aprendizagem subliminar tem sido demonstrada em experimentos recentes, essas afirmações não são convincentes, pois em todos os casos o desenho da pesquisa não permite separar o que não foi notado daquilo que poderia ter sido notado, mas rapidamente esquecido em razão das exigências das tarefas propostas no experimento. Os dados existentes são compatíveis com uma forte hipótese: não se pode aprender LE através da percepção subliminar.<sup>21</sup> (SCHMIDT, 1990, p.142)

### Estágio 2 - *Grammaticization*

Dando continuidade aos estágios necessários ao ensino de gramática como habilidade, para Batstone (1994), o segundo deles é chamado de *Grammaticization*. Essa terminologia, adotada pelo autor, não apresenta um termo correspondente em nossa língua, porém decidimos chamá-lo de ‘Gramaticização’ para facilitar a compreensão.

O processo em questão é uma etapa no desenvolvimento do ensino de gramática como habilidade, no qual se aplica a gramática a palavras a fim de dar sentido a um determinado contexto. Esse passo do ensino sugere que a atividade na qual a gramática será aplicada terá que apresentar um objetivo claro ao aprendiz e motivar o uso da forma na comunicação para poder dar o sentido desejado a um determinado contexto escolhido. Para isso, o aprendiz terá que fazer uma escolha entre contextos distintos e usar a gramática de acordo com a escolha feita.

Como ilustração desse passo do ensino de gramática como habilidade, poderemos analisar a seguinte situação apresentada por Batstone (1994, p.105) e por nós traduzida:

*Apresentamos aqui quatro palavras. Escolha uma das situações abaixo e então decida como você irá usá-las em conjunto utilizando a gramática:*

***chegar Jane partir João***

*Situação 1: Você sabe que João não gosta de Jane.*

*Situação 2: João e Jane são bons amigos, mas Jane está se sentindo mal (doente).*

---

<sup>21</sup> Tradução nossa de: While a few researchers have claimed that subliminal learning has been demonstrated in recent experiments, these claims are not convincing, since in all such cases the experimental design makes it impossible to separate what was not noticed from what may have been noticed but quickly forgotten due to the competing demands of the experimental tasks. The existing data are compatible with a very strong hypothesis: you can't learn a foreign language (or anything else, for that matter) through subliminal perception. (Schmidt, 1990, p.142)

Nesse caso, poderemos ter como resultado de escolha duas diferentes respostas. Por exemplo, na Situação 1: ‘Jane chegou e, portanto, João saiu.’; e, na situação 2, ‘João chegou, mas Jane teve que sair.’.

Por meio dessa situação, é possível perceber que a ‘gramaticização’ a ser realizada pelo aprendiz dependerá do contexto escolhido. Como pontos positivos desse passo, o autor postula que existem dois elementos-chave nesse processo: (1) a direção parte do léxico para a gramática: a gramática emerge como um produto das escolhas do aprendiz e (2) o aprendiz está ‘gramaticizando’ na tentativa de deixar claro o sentido que deseja transparecer, de uma forma que lembre o processo da língua em uso. Para tanto, precisamos criar necessidades de uso de formas específicas que alcancem um determinado sentido para guiar os passos do aprendiz com a finalidade de não deixá-lo completamente solto em suas escolhas linguísticas.

### Estágio 3 - *Reflection*

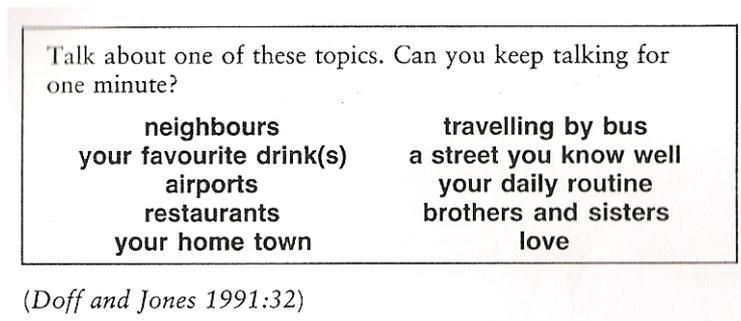
Finalizando os estágios apresentados pelo autor em questão, o terceiro passo, nomeado Reflexão, poderá dar ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre suas escolhas ao analisar as suas hipóteses e, portanto, oportunizar novas chances para que ele reestruture seu conhecimento. Esse passo deve levar o aprendiz à reflexão de uma maneira sutil e coerente com os outros estágios, como uma continuidade de todo o processo, sem que ele sinta que haja uma ruptura com os passos que vinha desenvolvendo.

Outra vantagem desse ensino, para o autor, é o fato de desenvolver a habilidade de atentar à forma com foco no sentido, podendo esta ser estendida a outras situações de contato com a língua estudada, tornando, assim, o aluno mais observador. Dessa forma, ele terá a chance de acelerar o seu processo de aprendizagem de uma determinada LE estudada.

No entanto, para que possamos auxiliar os aprendizes a desenvolver essa habilidade de ter a atenção mais focada na forma enquanto realizam atividades significativas, devemos procurar planejá-las com o cuidado necessário para que não sejam atividades de produção oral ou escrita sem regulação<sup>22</sup> alguma. Batstone (1994) chama esse tipo de atividade sem regulação de atividade processual, isto é, uma atividade que deixa o aluno muito livre para atuar na língua porque não prevê um devido controle para sua realização. Para que possamos visualizar uma atividade considerada processual, apresentamos a seguinte figura, retirada do livro de Batstone (1994, p.97).

---

<sup>22</sup> Maneira de regular sutilmente alguns fatores, tais como a pressão do tempo, do assunto e do conhecimento partilhado, para que os aprendizes tenham todas as oportunidades possíveis de elaborar a gramática que irão usar em uma determinada atividade.



**Figura 4: Modelo de atividade processual de Batstone (1994)**

Fonte: Batstone (1994, p. 96)

Nesse sentido, para Batstone (1994), o ensino pelo processo precisa ser sutilmente regulado, evitando deixar o aluno muito livre para atuar na língua. A atividade apresentada na Figura 4 é um bom exemplo dessa ‘liberdade’. Podemos ver que os aprendizes não são guiados ao uso de determinadas estruturas inerentes aos tópicos apresentados, são apenas convidados a falar sobre eles.

Para que possamos guiar melhor os aprendizes para o uso da língua, o autor em discussão nos apresenta algumas considerações desejáveis no planejamento das atividades a fim de viabilizar que eles possam ter toda a chance possível de elaborar sua gramática.

De acordo com o autor, existem critérios que precisam ser considerados na elaboração dessas atividades didático-pedagógicas, são eles: a pressão do tempo, a familiaridade dos aprendizes com o tópico ou tema a ser estudado e o conhecimento partilhado por eles.

No que se refere à pressão temporal, deve se levar em conta:

- ✓ O tempo necessário para o planejamento;
- ✓ O tempo que deve ser disponibilizado para a atividade em si;
- ✓ Se os aprendizes precisarão de mais tempo na realização de uma tarefa escrita ou se a atividade será somente oral.

Ao se considerar os aspectos envolvidos na pressão temporal, Batstone (1994) ressalta que, se planejarmos o tempo diminuindo a pressão sobre os aprendizes, eles terão mais tempo de buscar a gramática em seus pensamentos sob um controle mais efetivo. Assim, ao planejarmos o tempo de realização de uma atividade, podemos possibilitar que o aprendiz ative seu conhecimento, dando a ele mais oportunidade de usar seus recursos linguísticos, recursos esses que poderão vir a estruturar seu conhecimento e, por fim, poderão torná-lo em um conhecimento procedimental, isto é, um sistema operante mais acurado.

Ainda segundo o autor, na medida em que os aprendizes se acostumarem com essas pressões, o tempo planejado poderá variar, na verdade, o tempo que será necessário para cada

atividade só poderá ser julgado pelo próprio professor, considerando os aprendizes que estarão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE.

No que tange ao critério relativo ao assunto, é importante considerar:

- ✓ Em que medida o assunto é familiar aos aprendizes;
- ✓ Em que medida o assunto será familiar, para o aprendiz, na realização da tarefa como um todo? (Será necessário algum foco na imprevisibilidade que pode surgir da interação?).

Para compreendermos melhor esses últimos critérios, o autor ressalta que a familiaridade com o assunto pode influenciar significativamente a qualidade da língua produzida e observada. Para tanto, ele nos aponta duas maneiras para seguirmos esse critério. A primeira seria perguntar aos aprendizes sobre algum tópico com o qual eles já estejam familiarizados a partir de suas próprias experiências e, quanto à segunda, seria revisitar um tópico já trabalhado anteriormente.

De acordo com o autor, é exatamente sob essas condições de desenvolvimento de rotinas na língua que podemos guiar o conhecimento do aprendiz, o qual poderá, então, ser reestruturado e se tornar procedimental.

O único risco apontado por Batstone (1994) é que os aprendizes poderiam sentir-se tão confortáveis com o assunto a ponto de não precisarem atentar para as características da língua. Nesse sentido, precisamos tentar mantê-los atentos à língua que estão trabalhando, mesmo que o tema seja bem familiar, regulando apropriadamente o tempo. Para tanto, deve-se considerar menos tempo de planejamento se o tópico lhes for muito familiar, e, no caso contrário, mais tempo se o assunto não lhes for familiar.

Além desses dois primeiros critérios, o autor ainda nos mostra que devemos considerar o conhecimento partilhado pelos aprendizes. Nesse critério, o que devemos prestar mais atenção é:

- ✓ A medida que a regulação interna desse conhecimento deverá ter;
- ✓ Se os enunciatários receberão algum conhecimento não partilhado;
- ✓ Se os enunciadores precisarão deduzir alguns sentidos que não lhe são evidentes.

Nos itens citados, percebemos que o professor precisará considerar que é necessário achar um equilíbrio entre os dois extremos, ou seja, entre prover um controle rigoroso da língua do aprendiz ou dar-lhe uma liberdade muito grande para atuar na língua. O importante será tentar dar ao aprendiz a possibilidade de resolver algum problema ou concluir uma afirmação.

No que tange a esse critério, portanto, devemos tentar apresentar aos aprendizes uma lacuna contextual, pois assim terão a chance de preencher a lacuna entre o conhecimento adquirido, o conhecimento prévio e o conhecimento necessário adquirir para a realização da tarefa.

A tabela seguinte apresenta um resumo das considerações feitas pelo autor, sobre as quais acabamos de discorrer.

#### Checklist

<b>Time pressure:</b>	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?
<b>Topic:</b>	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?)
<b>Shared knowledge:</b>	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?

**Figura 5: Critérios a serem considerados na elaboração de atividades didático-pedagógicas**

Fonte: Batstone (1994, p. 96)

Para concluir, o ensino por meio do processo pode ser regulado e para que isso ocorra as atividades podem, e devem, ser planejadas e avaliadas o mais sistematicamente possível.

Dando continuidade aos aspectos envolvidos no ensino de gramática como habilidade, não podemos deixar de mencionar as considerações apresentadas por Larsen-Freeman (2003).

Similarmente a Batstone (1994), a autora postula que o ensino da forma deve ser realizado como desenvolvimento de uma habilidade e não como uma área de conhecimento a ser transmitida. Para tanto, a autora cunhou o termo *Grammaring*, justamente por considerar que a gramática não é um elemento tão fixo e rígido como se possa pensar, na verdade, ela é mutável pelo próprio caráter dinâmico característico de uma língua.

Larsen-Freeman (2003) afirma que ensinar gramática nessa perspectiva, isto é, favorecer o processo de *Grammaring*, auxilia os aprendizes no desenvolvimento da habilidade de se fazer algo com a língua gerando situações que os ajudem a superar o problema do conhecimento inerte<sup>23</sup> e não simplesmente fazendo com que acumulem conhecimento sobre a língua (conhecimento declarativo) ou de seu uso. Portanto, como o ‘aprendizado’ de uma habilidade implica em prática, aprender gramática terá as mesmas implicações.

<sup>23</sup> Determinado conhecimento da língua já ensinado, mas que não aparece nas produções dos aprendizes.

Ao ponderar sobre como é possível facilitar o desenvolvimento dessa habilidade pelos aprendizes de língua, a qual a autora considera uma quinta habilidade<sup>24</sup> a ser desenvolvida, ela ressalta a necessidade de a língua ser apresentada em três dimensões – forma, sentido e uso – e de estar de acordo com a necessidade real dos aprendizes.

Para entendermos melhor suas colocações acerca das três dimensões, consideremo-las separadamente, conforme segue.

No que tange ao ensino da forma, o estudo deverá envolver a grafologia, fonologia, semiologia, morfologia e sintaxe de uma língua.

Quanto ao sentido, considera-se o aspecto semântico da língua, isto é, qual sentido potencial uma frase léxico-gramatical terá em determinado contexto, o qual poderá ser muito diferente do sentido fornecido por um dicionário, por exemplo. Um bom exemplo dessa dimensão da língua seria pensarmos em nos dirigirmos a alguém no meio da tarde dizendo “Boa Noite” ou “Bom Dia”. Certamente isso pareceria estranho. No entanto, se estivéssemos nos dirigindo a um filho ou filha que levantasse às 2 horas da tarde, poderíamos estar tentando dar outro sentido potencial, o qual só seria compreendido dentro desse contexto específico.

Ao nos referirmos ao aspecto pragmático da língua, isto é, ao seu uso em um contexto real, pensamos no seu efeito em um determinado contexto específico. Por exemplo, o sarcasmo aparente na afirmação dirigida ao filho ou filha que levantou tarde nos mostra como essa afirmação adquire um sentido especial nessa situação. No entanto, ao considerarmos uma situação em que um empregador diz ao seu empregado que não gostaria de vê-lo chegar atrasado acharíamos normal e coerente, enquanto que o contrário não. Com isso, a autora ressalta que devemos atentar ao caráter pragmático da língua no processo de ensino-aprendizagem de LE, por nos possibilitar mostrar as funções sociais e os padrões de discurso dessa língua.

A finalidade de ensinarmos a gramática nessas três dimensões, segundo Larsen-Freeman (2003), é de podermos auxiliar os aprendizes a superar os desafios mais duradouros de aprendizagem. Esses desafios normalmente enfrentados por aprendizes de línguas poderão ser mais acentuados em uma ou, até mesmo, duas dessas três dimensões. Portanto, a autora assevera que é necessário anteciparmos em qual dimensão os possíveis desafios residem para podermos ampliar o foco da aprendizagem na mesma de acordo com o que observamos como necessidade de nossos alunos.

---

<sup>24</sup> Original: (...) *grammar is the fifth skill*. (Larsen-Freeman, 2003, p. 13)

Concordamos, portanto, com sua afirmação de que é preferível pensar a gramática como uma *habilidade* ao invés de considerá-la uma *área de conhecimento* por defendermos a necessidade de práticas de ensino mais significativas que possam levar o aluno a estender sua aprendizagem a outras formas de contato com a língua estudada.

Além dos aspectos mencionados acima, visualizamos nas propostas de ensino de gramática como habilidade (Batstone, 1994 e Larsen-Freeman, 2003) uma demanda maior da autonomia do aprendiz, o qual ocupará uma posição mais ativa no processo de ensino-aprendizagem de LE, tornando-se mais responsável pelos seus próprios desempenhos.

Leffa (2008, p.17) parece corroborar essa afirmativa quando cita que *nós, professores, precisamos aprender a ensinar menos para que os aprendizes possam aprender mais*, isto é, precisamos pensar em maneiras de fomentar a autonomia dos aprendizes para que eles possam aprender a aprender.

Entendemos, conforme Augusto-Navarro et al. (2011, p. 2), que a autonomia é *uma habilidade que o aprendiz poderá levar consigo para além dos limites da sala de aula*, e que esse desejável desenvolvimento *requer paciência, empenho e conhecimentos específicos por parte do professor*.

Estamos cientes de que é difícil deixarmos de ter o controle de nossas aulas, mesmo que seja por um curto espaço de tempo. Porém, percebemos até esse momento que, de acordo com as teorias sobre ensino de gramática como habilidade, precisamos possibilitar aos aprendizes, por meio de sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, a oportunidade de escolhas. Para tanto, nosso papel será mais de um facilitador da aprendizagem do que de total detentor do conhecimento a ser transmitido, posto que assim os estaremos ajudando a desenvolver sua autoconfiança, a se tornarem mais autônomos e menos dependentes do professor (Leffa, 2008).

Segundo Gonzalez e ST. Louis (2008 *apud* Augusto-Navarro et al, 2011), apesar de a autonomia ser um assunto recente no ensino-aprendizagem de LE, ele já ocupa um espaço comum e de destaque em pesquisas.

De acordo com Littlejohn (1983), ao introduzirmos abordagens mais centradas nos aprendizes como uma exigência nos cursos, certamente teremos resultados diferentes, porém devemos ser cautelosos ao introduzirmos essa mudança. Conforme o autor, considerando as dificuldades envolvidas e o pouco conhecimento dos aprendizes em relação aos assuntos de gerenciamento do curso do qual participam, precisamos visualizar quaisquer tentativas de aumentar o envolvimento do aprendiz como um processo gradual e contínuo de refinamento de sua habilidade de percepção e atuação nas tarefas de aprendizagem.

Podemos considerar que fomentar o desenvolvimento de certo grau de autonomia nos aprendizes de LE é um grande desafio, mas que certamente enfrentá-lo valerá a pena se conseguirmos fazer com que os alunos se acostumem, aos poucos, com essa nova maneira de aprender, o que significa um passo a frente em nossa prática.

### ***1.5 A Nova Proposta Curricular de São Paulo e o Letramento***

A Nova Proposta Curricular (São Paulo, 2008) foi uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo de propor práticas que visassem a maximizar e a garantir a gestão do currículo na sala de aula, disponibilizando *sugestões de atividades, materiais complementares, avaliações e projetos de recuperação paralela* (Lima et al., 2010, p. 149).

Conforme asseveram as autoras citadas, essa ação faz parte de uma Nova Agenda para a Educação do projeto *São Paulo faz escola*. Esse projeto foi elaborado na tentativa de coordenar e avaliar o desenvolvimento dos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de nosso estado, uma vez que os resultados obtidos em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a prova Brasil e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foram insatisfatórios e pelo fato de o governo perceber que não havia conseguido garantir que os aprendizes atingissem um nível desejado de aprendizagem.

A concepção da Nova Proposta Curricular é de que *a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente* (São Paulo, 2008, p. 12). Desse modo, entre seus princípios centrais temos a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura e a prioridade da competência de leitura e de escrita para atuar no mundo.

O professor passa a ser *parceiro de fazeres culturais, aquele que promove, de muitas formas, o desejo de aprender através de seu entusiasmo pela cultura humanística, científica, artística e literária* (São Paulo, 2008, p. 13).

Na nova Proposta Curricular, *a linguagem será uma forma de compreensão e ação sobre o mundo* (São Paulo, 2008, p. 17), algo que leve os alunos a aprender, *a criticar, a respeitar e a propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendam a ler e escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com visão global, por meio da atuação solidária* (op. cit., p. 20).

Para que os alunos aprendam a se colocar perante o mundo, percebemos a necessidade de se encarar o desafio de desenvolver nos aprendizes certo grau de autonomia, para que eles possam atuar por meio de uma LE, conforme citação retirada da Proposta Curricular:

(...) é possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escritas mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira. (SÃO PAULO, 2008, p.43)

Para a aprendizagem de LE, as orientações dessa nova Proposta têm como ênfase o letramento e não mais *a ênfase estruturalista que tem como palavra-chave o SABER nem a ênfase comunicativa que tem como palavra-chave o FAZER* (São Paulo, 2008, p.41-42). Essas duas ênfases cedem espaço para uma terceira orientação, baseada no letramento, cujas relações existentes são sustentadas entre os princípios:

– saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos propiciando a construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos. (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

A partir da construção dessas relações entre saber e fazer, que visam a promover *a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes*, é enfatizada na Proposta Curricular (São Paulo, 2008) a necessidade de um ensino cujas escolhas metodológicas abordem conteúdos que propiciem o diálogo entre o conhecimento escolar, a formação do cidadão e suas relações com o mundo, deixando de favorecer os saberes sob *as perspectivas reducionistas que se limitavam à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior* (São Paulo, 2008, p. 44).

Por meio dessa mudança de foco na preparação do educando a partir de um novo processo de ensino, visualizada na proposta de prática do Letramento, a qual é discutida também nas orientações para o ensino da língua materna, podemos perceber, a partir da definição a seguir, que essa ênfase se preocupa com um ensino que envolva o aprendiz em uma prática social enquanto participa do processo de ensino-aprendizagem, portanto:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72 *apud* ROJO, 2009, p. 96). Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual

necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995 *apud* ROJO, 2009, p. 96).

Segundo Kleiman (2005), o letramento não é alfabetização ou habilidade, na verdade, ele envolve um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo) devido à sua complexidade. A autora complementa afirmando que devemos pensar na escola como um local que se aproxima das práticas sociais de outras instituições, abrindo espaço para os aprendizes trazerem conhecimentos relevantes para as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, tornando-se, assim, um local de eventos de letramento<sup>25</sup>, eventos esses que envolvem diferentes saberes individuais em favor do coletivo.

Como o ensino de gramática como habilidade visa a tornar os aprendizes mais críticos por meio de uma participação ativa durante o processo de aprendizagem, ele também envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo), assim como as práticas de letramento. As rotinas de como fazer, nesse tipo de ensino, tornam os aprendizes mais questionadores e podem levá-los a uma maior autonomia na aprendizagem, por estarem sendo motivados a buscar mais respostas por si mesmos do que a receber um conhecimento pronto. A curiosidade dos aprendizes os leva à busca do conhecimento desejado, corroborando as seguintes palavras de Freire (1996 *apud* Britto, 2007, p. 20):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e nos põe impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (...) Quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender mais se constrói a curiosidade epistemológica. (1996 *apud* Britto, 2007, p. 20).

O autor nos adverte que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção, de modo convergente com a proposta de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade que não considera o ensino de gramática como algo pronto e com um fim em si mesmo e que prevê espaço para descobertas por parte dos aprendizes de línguas.

Nessa perspectiva, Britto (2007) nos alerta que o educador não é o que conhece uma área de saber e informa o educando, mas aquele que se dispõe a aprender e a fazer com o educando aquilo que ele também não sabe e sente necessidade de saber.

---

<sup>25</sup> Evento de Letramento: ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de uso da escrita da instituição em que acontece. Está relacionada ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. (Kleiman, 2009, p. 23)

Nas práticas de letramento, portanto, assim como no ensino de gramática como habilidade, o papel do professor é muito mais complexo do que se imagina, pois, em ambos os casos, ele pode desenvolver nos aprendizes a capacidade de se tornarem críticos e engajados a caminho de uma maior autonomia em sua aprendizagem.

Ademais, o professor de LE que adotar um determinado material didático, poderá ter que enfrentar o desafio de adaptá-lo, caso esse material vise a fornecer conhecimento sem possibilidades de engajar os aprendizes de maneira a torná-los mais críticos, buscando, com isso, desenvolver certo grau de autonomia na aprendizagem de LE. Por essa razão, achamos pertinente tecermos considerações sobre material didático, posto que este estudo pretende colaborar com as reflexões acerca do papel atribuído ao ensino de gramática nos materiais CA e CP analisados.

### ***1.6 Material Didático e suas Implicações***

O material didático, geralmente organizado em livros e/ou apostilas, é, sem dúvida, um dos instrumentos mais utilizados no ensino de línguas estrangeiras, sendo assim, ele pode influenciar em grande escala o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando tomado como elemento norteador.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 27), para professores que tiveram uma formação acadêmica precária, *não resta alternativa ao mestre senão obedecer todos os passos programados pelo livro didático. A aula, nesse caso, será o inescapável desfiar de páginas de textos e exercícios nos quais o aluno não se vê como pessoa em formação e superação.*

Uma pesquisa realizada pelo autor, em escolas públicas do interior do estado de São Paulo, no ano de 1989, mostrou que o livro didático “gramatizante” era o pivô organizador das aulas documentadas. Alguns procedimentos das aulas observadas possibilitaram essa constatação, entre eles a apresentação da parte gramatical em primeiro lugar sem a participação ativa dos aprendizes.

Embora a situação relatada tenha sido observada no final da década de 80, ainda hoje há indícios de que o livro didático seja utilizado dessa forma, pois, segundo Souza (2002, p. 119), *em todas as disciplinas, o livro didático representa uma espécie de seleção “natural” e, ao mesmo tempo, hierarquizada do que se deva saber.*

Segundo Coracine (1991), a atividade pedagógica realizada dessa maneira está vinculada a uma visão de “acúmulo” de conhecimento, conhecimento esse que, segundo

Souza (2002), deverá ser absorvido pelo aluno de forma gradativa, principalmente nas situações de ensino que se deixam guiar unicamente pelo livro didático. Percebemos, desse modo, a complexidade das implicações que podem surgir nas situações de ensino se a utilização do livro didático ocorrer sem a devida reflexão acerca de seu conteúdo e do plano de ensino a ser seguido por cada professor.

Alguns critérios de avaliação de livros didáticos já elaborados por autores como Mackey (1965), Cunningsworth (1995) e Littlejohn (2001) poderiam colaborar com essa problemática, porém, não é comum encontrarmos, no Brasil, os próprios professores avaliando o material que irão utilizar, esse papel, em geral, é desempenhado por coordenadores pedagógicos, diretores de escolas ou até mesmo por programas governamentais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa à aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos. Em sua realização, dois problemas centrais foram encontrados, a questão da qualidade dos livros escolhidos e das condições políticas e operacionais envolvidas nesse processo.

No que se refere à qualidade do livro didático brasileiro, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliá-lo contínua e sistematicamente, dado que *estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, desde meados de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros* (Rojo e Batista, 2006, p. 9). Ainda segundo esses autores, *o Estado brasileiro exerce um forte controle sobre a produção e utilização do LD e, por meio dele, do currículo* (op. cit), confirmando que a determinação dos objetivos de ensino acaba partindo da proposta encontrada no material didático.

Sabemos da importância de se considerar as prioridades e preferências locais das situações de ensino, pois essas podem sofrer alterações tanto em função das características inerentes a cada situação de ensino como por conta da própria evolução que o ensino de LE tem passado, como, por exemplo, a mudança de um determinado paradigma para outro. Essa última ocorre de forma mais lenta, como pode ser constatado nas situações nas quais ainda existem características da abordagem de ensino estruturalista.

Acreditamos, então, ser desejável que professores de línguas reflitam sobre seus objetivos antes de iniciar a busca por um determinado material didático, se assim o for, haverá maior chance de identificação do plano de ensino com os objetivos do material, daí a relevância de uma formação acadêmica adequada para que se desenvolva nos professores um senso crítico em relação ao seu papel de educador.

De acordo com Cunningsworth e Kusel (1991), o livro do professor deve auxiliar os professores a entender a estrutura do material e a contribuição de cada lição ou unidade para o curso total, além disso, deve guiá-los quanto ao seu uso prático e fornecer a informação linguística e cultural necessária para o bom uso desse material em sala. Esse material deve ainda fornecer o objetivo geral do livro didático e descrever seu conjunto de princípios linguístico e/ou metodológico, bem como encorajar o desenvolvimento de habilidades de ensino que vão além das habilidades específicas necessárias para a sua utilização em sala. Essas orientações, possivelmente, ajudarão na busca de um melhor método para cada situação de ensino que possa vir a ocorrer.

Findas as considerações pertinentes à fundamentação teórica, passamos para o próximo capítulo, o qual trata da metodologia de pesquisa adotada para a realização deste estudo.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, discutiremos a natureza e as perguntas de pesquisa, bem como os procedimentos adotados para análise. Embasados na concepção de Cavalcanti (1990) de que realizar pesquisa em LA é deparar-se com um problema e escolher os meios teóricos para analisá-lo a fim de que se possa retornar a ele com implicações e sugestões de encaminhamento, apresentamos as questões metodológicas que guiam este trabalho.

### *2.1 Natureza da Pesquisa*

Este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente na área de concentração denominada ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

Considerando que o objetivo é analisar e discutir a proposta de um material didático, bem como suas atividades quanto ao papel atribuído ao ensino da forma, nosso estudo caracteriza-se como uma análise documental exploratória inserida no paradigma de base interpretativista (Lankshear e Knobel, 2008).

Sob esse paradigma, as análises produzidas são indutivas e qualitativas. Ao definirmos o problema de pesquisa, as teorias e os métodos de análise, não o fazemos sem que nossos valores influenciem tais escolhas. Nesse sentido, podemos asseverar que esse paradigma se distancia do modelo positivista e racionalista utilizado na pesquisa em ciências duras (Larsen-Freeman e Long, 1991).

Esta investigação, portanto, caracteriza-se como sendo uma pesquisa qualitativa por ter no seu cerne o intuito de investigar o papel atribuído à gramática em materiais didáticos de ensino de Língua Inglesa, doravante LI. Parece-nos indispensável que a ênfase no letramento, na qual a elaboração desses materiais se baseia, seja levada em conta, bem como teorias contemporâneas sobre o ensino de gramática. Ao mesmo tempo, torna-se indispensável que esse olhar seja crítico e imbuído de uma perspectiva humanista de fazer ciência e olhar o mundo.

A análise documental, segundo Ludke e André (1986), embora pouco explorada na área de educação, se trata de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos que

desvelem aspectos novos de um tema ou problema. As autoras compreendem como documento qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação, a citar: leis e regulamentos, cartas, diários pessoais, jornais, revistas, livros, arquivos escolares, etc.

Para Cellard (2008) *apud* Sá-Silva et al. (2009), a avaliação de um documento deve ser realizada em cinco dimensões: contexto histórico no qual foi produzido, por quem foi elaborado, qual a procedência do documento (autenticidade e confiabilidade), a natureza do texto e a sua lógica interna.

Nesse sentido, a Proposta Curricular (2008, p. 5) foi produzida pelo governo do Estado direcionada às escolas públicas constituindo-se em *uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo*. Para tanto, foi distribuído a professores e alunos da rede, tendo caráter instrucional no que tange às atividades realizadas em sala de aula para o ensino da língua inglesa.

Alguns passos a serem seguidos na análise documental são apresentados por Ludke e André (1986), sendo o primeiro a caracterização do tipo de documento. Neste caso, como destacado anteriormente, será do tipo técnico (relatório, planejamento ou livro-texto) de caráter instrucional. Por não se tratar de uma escolha aleatória, os mesmos autores afirmam que há, geralmente, algumas hipóteses, ideias ou propósitos guiando a seleção do material.

Nossa escolha, portanto, não se dá de maneira aleatória, posto que temos como propósito contribuir para uma reflexão acerca do ensino de gramática em documentos de caráter instrucional. Aceitamos, no entanto, o fato de que a interpretação dos dados que apresentamos neste estudo possa variar caso outras perguntas exploratórias sejam contempladas.

Segundo Gil (1999), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou de materiais que possam ser discutidos novamente de acordo com os objetivos de uma pesquisa, como neste caso.

Embora o material que propomos analisar já tenha sido estudado com foco na análise do discurso por outros autores, tais como Lima et al. (2010), este estudo pretende contribuir para uma discussão e reflexão acerca do papel atribuído ao ensino de gramática no material didático utilizado para o ensino de língua inglesa no primeiro bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II, bem como na Proposta Curricular (São Paulo, 2008). O material em questão configura-se em dois cadernos complementares: *Caderno do Aluno (CA)* e *Caderno do Professor (CP)*, tratando-se, portanto, de um recorte a título de exemplificação.

De acordo com Guba e Lincoln (1981), algumas das vantagens de uma análise documental são: 1) o fato de os documentos serem uma fonte rica e estável; 2) o baixo custo dos documentos, somente necessitando de investimento de tempo e atenção do pesquisador para selecionar e analisar o que for mais importante; 3) como uma técnica exploratória, indica problemas que devem ser melhor explorados por meio de outros métodos, podendo completar as informações obtidas por meio de outros instrumentos de coleta; e 4) da análise documental podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações elaboradas pelo investigador.

Para a realização dessa discussão qualitativa, concordamos com Ludke e André (1986) quanto à possível necessidade de se elaborar categorias a fim de facilitar a interpretação dos dados do estudo documental, fato que ocorreu neste caso. Para tanto, desenvolvemos algumas categorias de acordo com as teorias de ensino de gramática como habilidade de Batstone (1994) e de ‘Grammaring’ de Larsen-Freeman (2003), as quais são basilares neste estudo. Tais categorias nos auxiliaram a selecionar os temas e as estruturas mais frequentes no CA e no CP e serão detalhadas nos procedimentos de análise, os quais se encontram após a apresentação das perguntas de pesquisa que guiam este trabalho.

## ***2.2 Perguntas de Pesquisa***

Retomando nossas questões de pesquisa, temos:

1. A Proposta Curricular do estado de São Paulo prevê um lugar para o ensino-aprendizagem de gramática em LE? Qual?
2. Qual o papel atribuído à gramática no *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor*, Volume 1, do 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II, para o ensino de inglês?
3. Existe a possibilidade de se desenvolver atividades didático-pedagógicas a partir dos princípios da teoria de ensino de gramática como habilidade contemplando as estruturas subjacentes ao tema e ao conteúdo das Situações de Aprendizagem 3 e 4 analisadas?

## ***2.3 Procedimentos de Análise***

Este estudo sobre o potencial de ensino da forma nos livros didáticos em questão será realizado em duas etapas distintas: (1) análise das orientações da Proposta Curricular e das

atividades selecionadas do *CA* e do *CP* e (2) ilustrações do ensino de gramática como habilidade a partir do potencial encontrado na etapa 1.

O *Caderno do Aluno*, o qual é acompanhado pelo *Caderno do Professor*, faz parte de uma série, composta por quatro volumes anuais, a qual foi adotada pelas escolas públicas do Estado de São Paulo no ano de 2009.

Na etapa inicial de nossa investigação, focamos a Proposta Curricular (2008) e a análise das atividades das Situações de Aprendizagem 3 e 4.

✓ **Etapa 1** – Análise das orientações da Proposta Curricular e análise do papel atribuído ao ensino da gramática por meio da categorização abaixo e ilustração do ensino de gramática como habilidade:

1. Gênero Textual:
2. Tema:
3. Objetivo(s):
4. Estruturas Gramaticais Apresentadas:
5. Estruturas suficientemente salientes no insumo a fim de favorecer a percepção focada pelo aprendiz:
6. Há possibilidade de o aprendiz perceber essas estruturas ao realizar a(s) atividade(s) proposta(s):
7. Essa(s) atividade(s) abre(m) possibilidades para o processo de estruturação desses elementos gramaticais:
8. Há possibilidades de reflexão quanto ao uso dessas estruturas:

Na etapa 2, ilustramos maneiras de se contemplar o ensino de gramática como habilidade a partir das estruturas encontradas na etapa 1.

✓ **Etapa 2** – Ilustrações do Ensino de gramática como habilidade.

Em resumo, a primeira etapa nos possibilita conhecer o potencial para o ensino das estruturas subjacentes ao tema das Situações de Aprendizagem analisadas e verificar se a proposta de gramática como habilidade seria adequada ao que está sendo sugerido. Esse potencial fortalece a elaboração das atividades didático-pedagógicas, etapa 2, que visam a ilustrar o ensino de Gramática como Habilidade (Batstone, 1994) e o conceito “Grammaring” de Larsen-Freeman (2003).

Na sequência, apresentamos o capítulo referente à análise dos dados, no qual respondemos as perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados selecionados para esta pesquisa, conforme os procedimentos pertinentes à metodologia definida para a realização de nossa investigação sobre o papel da gramática na Proposta Curricular (São Paulo, 2008) e nos materiais didáticos *CA* e *CP*, avaliando a possibilidade de que a proposta de ensinar gramática como habilidade seja adequada à Proposta Curricular dirigida à rede pública estadual paulista.

Para tanto, ilustramos, na sequência, como a teoria proposta por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), entre outros pesquisadores, poderia materializar-se no *CA* e *CP* dirigidos ao 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Iniciamos as discussões desse capítulo pela investigação do papel atribuído ao ensino de gramática nos objetivos e nas orientações apresentadas na Proposta Curricular (São Paulo, 2008).

Após essas discussões, passamos para a Etapa 1, a qual compreende a análise das atividades propostas nas *Situações de Aprendizagem 3 e 4* do *CP* (Anexo A) e *CA* (Anexo B) na tentativa de identificar o papel da gramática nessas atividades.

Vale ressaltar que, nessa etapa 1, nos valemos das categorias elaboradas com base nos princípios da proposta de ensino de gramática como habilidade de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), as quais fundamentam este estudo. Destacamos que essas categorias visaram a verificar se no conjunto de atividades proposto nas situações de aprendizagem contempladas há: (1) insumo suficiente para que os aprendizes possam atentar aos elementos gramaticais subjacentes a ele, (2) oportunidades de estruturação e reestruturação desses elementos e (3) oportunidades de reflexão sobre as escolhas linguísticas que possam vir a ser realizadas pelos aprendizes.

Faz-se necessário afirmar que, para podermos identificar o papel atribuído à gramática nas situações de aprendizagem selecionadas, consideramos algumas atividades em conjunto pelo fato de serem interligadas, isto é, de o desenvolvimento de uma implicar no desenvolvimento de outra(s). Portanto, quando nos referirmos a um conjunto de atividades estaremos abrangendo algumas atividades que apresentam um objetivo comum.

Na etapa 2, ilustramos maneiras de se contemplar o ensino de gramática como habilidade a partir do potencial encontrado para esse tipo de ensino na primeira etapa. No entanto, ressaltamos que as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nessa etapa são

apenas ilustrações que podem favorecer uma reflexão acerca do papel atribuído à gramática, sendo assim, não devem ser tomadas como uma prescrição para o ensino de gramática.

Apresentadas as premissas que guiam nosso trabalho, damos início à análise dos dados.

### ***3.1 Considerações acerca das Orientações e Objetivos da Proposta Curricular***

Ressaltamos que o foco desta análise recai sobre o papel atribuído ao ensino de gramática na Proposta Curricular de São Paulo (2008). Para tanto, iniciamos nossas considerações a partir da seguinte citação retirada do documento, a qual menciona que o ensino de gramática não deverá mais ser privilegiado no processo de ensino-aprendizagem de LI.

A orientação atual pressupõe uma alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. **Não se trata mais de privilegiar a gramática** ou as funções comunicativas, mas de promover o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção escrita e oral, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SÃO PAULO, 2008, p. 43). (grifos nossos)

É possível notar que o papel do ensino de gramática não foi considerado com primazia, contudo, a citação apresentada acima suscitou-nos alguns questionamentos quanto à visão de gramática que poderia estar presente nessa orientação, uma vez que, segundo Ur (1996, p.76), *o lugar da gramática no ensino de LE é controverso*. Por essa razão, entre outras, sabemos que muitas interpretações já foram atribuídas a esse tipo de ensino. Nesse sentido, faz-se necessário que busquemos indícios que possam nos auxiliar a compreender melhor a razão de não mais privilegiar a gramática, para tanto apresentamos a citação a seguir:

Nessa trajetória de um século e meio, duas foram as principais orientações metodológicas para o trabalho com esse componente curricular: **a orientação de ênfase estruturalista** e a de ênfase comunicativa. [...] **a orientação de ênfase estruturalista tem como palavra-chave o saber**. Assim, o conhecimento da língua enquanto sistema de regras esteve em primeiro plano. Nesse sentido, **os conteúdos relacionados à descrição da estrutura da língua constituíam os eixos organizadores do currículo, confinando o estudo do léxico a mero objeto para preenchimento de lacunas das estruturas estudadas**. Textos, quando trabalhados, eram vistos como coletânea de frases em que havia o **predomínio da estrutura gramatical** em estudo. **Explicações de regras**, tais como a formação de tempos verbais, seguidas de **exercícios de aplicação das regras, no geral, descontextualizados**, eram procedimentos trabalhados à exaustão. (SÃO PAULO, 2008, p.41-42). (grifos nossos)

Pudemos constatar que o ensino de gramática mencionado nessas afirmações está ligado ao ensino estruturalista, no qual privilegiar a gramática seria o mesmo que tomá-la como elemento norteador de todo o processo de ensino.

De acordo com Livia (2006), na ênfase estruturalista, a língua era vista como um conjunto finito de itens, cujo sistema de regras podia dar conta de todo o sistema linguístico. Porém, como nos lembra Kumaravadivelu (1994), a sintaxe não é somente um aparelho amplamente estrutural, como também sinaliza relações semânticas governadas por características pragmáticas do discurso.

Parece-nos que a visão de gramática encontrada nas orientações da Proposta Curricular (São Paulo, 2008) remete às características do ensino estruturalista, razão que pode ter contribuído para a posição atribuída ao seu ensino. Além disso, pudemos notar que a visão mais contemporânea do ensino de gramática defendida neste estudo, o ensino de gramática como habilidade, proposto por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), não é contemplado nos objetivos da referida Proposta, embora algumas citações apresentadas vão ao encontro de seus princípios, assim como podemos ver no trecho seguinte retirado da Proposta Curricular:

É possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária **para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira.** (SÃO PAULO, 2008, p.43) (grifos nossos)

Segundo Batstone (1994, p. 5), um dos autores que discute a proposta de ensino de gramática como habilidade, precisamos deixar de fazer tudo para o aprendiz (*for the learner*) e incentivá-lo a atuar na língua em busca de descobertas, a aprender a aprender.

Quanto à importância do ensino de gramática, o referido autor assevera que não seria possível descrever ou aprender bem uma língua sem algum tipo de foco na gramática, no entanto, se a considerarmos sob a perspectiva de um produto, como na ênfase estruturalista, o autor reconhece que a ênfase recairá no ensino das partes do sistema linguístico e poderá vir a ser realizado em uma sequência pré-determinada, fazendo com que o aprendiz fique pouco envolvido e não consiga atuar mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Por essa razão, o autor supracitado postula que se a considerarmos um elemento que faz parte do processo de uso da língua, como algo mais complexo do que simplesmente compor corretamente as partes de um sistema, poderemos auxiliar os aprendizes a lançar mão da gramática de uma maneira mais eficiente ao tentarem experimentar a língua em uso.

O intuito do ensino de gramática como habilidade, como vimos em nossa fundamentação, é preencher a lacuna crítica existente entre o ensino de gramática como produto e o ensino de gramática como processo. Vale ressaltar que, nesse último, o foco recairia exclusivamente no sentido, levando os aprendizes a desenvolver um sistema linguístico precário.

Considerando essa lacuna, Batstone (1994) apresenta o ensino de gramática como habilidade como algo mais desejável para incentivarmos os aprendizes de línguas a atuar na língua em busca de descobertas, para auxiliá-los no processo de aprender a aprender.

Para a realização desse ensino, o qual visa a contribuir para que aprendizes de línguas adquiram maior autonomia em sua aprendizagem, o autor propõe três estágios, os quais serão retomados: (1) tornar as estruturas linguísticas suficientemente salientes por meio do insumo para que os aprendizes possam atentar a elas; (2) fornecer oportunidades de estruturação e reestruturação desses elementos, bem como elementos lexicais para que os aprendizes possam lançar mão da gramática e (3) fornecer oportunidades de reflexão sobre suas escolhas linguísticas.

Percebemos que na proposta de Batstone (1994) há a preocupação com o desenvolvimento da autonomia por parte dos aprendizes, uma vez que, segundo os estágios sugeridos pelo autor, não basta saber, é necessário ter oportunidades para fazer algo com o que se sabe, preocupação essa que pudemos notar nas orientações da Proposta Curricular (São Paulo, 2008), conforme citação.

– **saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos** propiciando na construção de uma **visão de ensino de línguas que seja capaz de promover a autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes**, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos. (SÃO PAULO, 2008, p. 42). (grifos nossos)

A orientação de ênfase no letramento ,que visa a promover a autonomia de aprendizes, assim como a teoria de ensino de gramática como habilidade, pode ser visualizada em um quadro apresentado na proposta curricular em questão que ilustra algumas comparações entre essa visão mais contemporânea de ensino e as orientações estruturalista e comunicativa.

Orientação de ênfase estruturalista	Orientação de ênfase comunicativa	Orientação de ênfase no letramento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber</li> <li>• Sistema lingüístico</li> <li>• Ampliação do repertório de estruturas gramaticais analisadas em textos escritos</li> <li>• Padrões prescritivos com base na linguagem verbal escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer</li> <li>• Língua em uso</li> <li>• Funções comunicativas</li> <li>• Ampliação do repertório de práticas orais por meio de diálogos</li> <li>• Padrões de comunicabilidade com base na oralidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e refletir sobre o fazer com as ferramentas do pensar</li> <li>• Relações entre forma e uso</li> <li>• Ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita</li> <li>• Padrões de adequação com base no conhecimento das convenções de diferentes modalidades e gêneros textuais (orais e escritos)</li> </ul>

**Figura 6: Orientações de ênfase estruturalista, comunicativa e no letramento**

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008, p.43)

Diante dessas considerações, reafirmamos que os passos sugeridos por Batstone (1994) contemplam os princípios apresentados, *fazer e refletir sobre o que fazer com as ferramentas do pensar*, uma vez que o autor propõe que o aprendiz precisa de oportunidades para atentar à gramática, para estruturá-la e para refletir sobre suas escolhas. Além disso, segundo afirmação relativa à ênfase no letramento, apresentada na Figura 6, busca-se estabelecer *relações entre forma e uso*, concordando, em parte, com a afirmação de Larsen-Freeman (2003) de que precisamos ensinar a gramática nas três dimensões da língua: forma, sentido e uso.

No que tange ao ensino da forma, o estudo deverá envolver a grafologia, fonologia, semiologia, morfologia e sintaxe de uma língua, enquanto considerar o sentido seria o mesmo que levar em consideração o aspecto semântico da língua, isto é, qual sentido potencial uma frase léxico-gramatical tem em um determinado contexto, o qual pode ser muito diferente do sentido fornecido em um dicionário.

Em relação ao uso, isto é, ao aspecto pragmático da língua em um contexto real, pensamos no seu efeito em um contexto específico. A referida autora nos expõe que atentar ao caráter pragmático da língua no processo de ensino-aprendizagem de LE possibilita mostrar as funções sociais e os padrões de discurso dessa língua.

A finalidade de ensinarmos a gramática nessas três dimensões, para a autora, é de auxiliar os aprendizes a superar os desafios da aprendizagem, fazendo com que se realize um

tipo de ensino diferente do repetitivo, enfadonho, portanto desmotivador, ensino da forma pela forma, como costumava ocorrer no ensino estruturalista.

Considerando, portanto, as implicações desses princípios, *saber e fazer*, resta-nos compreender se a abordagem de ensino de LE sugerida na Proposta Curricular em questão vai ao encontro das atividades propostas no *CP* e no *CA* ou se há algum tipo de contradição entre elas, uma vez que, considerando as conceituações propostas por Richards e Rodgers (2001) acerca da abordagem de ensino de línguas, podemos compreender que planejamento (*design*) é

(...) o nível de análise do método, no qual consideramos: (a) quais são **os objetivos do método**; (b) **como o conteúdo de língua é selecionado e organizado dentro de um método, isto é, o conteúdo programático que o método engloba**; (c) **os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método defende**; (d) os papéis dos aprendizes; (e) os papéis dos professores e (f) o papel dos materiais instrucionais<sup>26</sup>. (RICHARDS E RODGERS, 2001, p. 24) (grifos nossos)

Pensando, então, nos objetivos do material selecionado para análise, conforme item (a) da citação apresentada, e nos propondo a responder a primeira pergunta de pesquisa levantada neste estudo, podemos constatar que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) parece não prever um lugar para a gramática pelo fato de atrelar seu ensino à visão estruturalista, a qual foi discutida em nossa fundamentação e retomada neste item.

Apresentadas as orientações da Proposta Curricular (São Paulo, 2008), passamos à investigação relativa a como elas se materializam nas atividades das *Situações de Aprendizagem 3 e 4* do *CP* e do *CA*<sup>27</sup>, Volume I. Após a referida análise das atividades, (etapa 1), ilustramos algumas maneiras de contemplá-las com base no ensino de gramática como habilidade (etapa 2). Todas as ilustrações apresentadas na segunda etapa da análise de dados podem ser visualizadas nos apêndices.

### ***3.2 Etapa 1: Análise das Atividades da Situação de Aprendizagem 3 do CP***

No *Caderno do Professor*, as atividades apresentadas no próximo item são sugeridas como uma preparação para a *Situação de Aprendizagem 3* do *CA*. O objetivo é que os

<sup>26</sup> Tradução nossa de: (...) is the level of method analysis in which we consider (a) what the objectives of a method are; (b) how language content is selected and organized within the method, that is, the syllabus model the method incorporates; (c) the types of learning tasks and teaching activities the method advocates; (d) the roles of learners; (e) the roles of teachers; and (f) the role of instructional materials. (Richards & Rodgers, 2001, p. 24)

<sup>27</sup> O *CA* é composto por quatro Situações de Aprendizagem. As Situações de Aprendizagem 3 e 4 selecionadas para este estudo são destinadas ao primeiro bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental II e têm como tema principal 'informações pessoais'.

aprendizes reconheçam os números de 0 (zero) a 20 (vinte) e *sintonizem com o tema da atividade* (Caderno do Professor, 2009a, p. 4). Embora as sugestões de atividades apresentadas não tenham sido numeradas no *CP*, decidimos apresentá-las na mesma sequência, porém com numeração, a fim de facilitar a análise.

### 3.2.1 Análise do Primeiro Conjunto de Atividades

Para a realização das atividades com números, é sugerido no *CP*, em primeiro lugar, que o professor escreva por extenso os numerais de 1 a 20 na lousa e trabalhe a pronúncia desses números antes de realizar as seguintes atividades lúdicas:

1. **Chain:** Com todos os alunos em pé, o professor deve tocar um deles de cada vez e pedir para que falem os numerais de 0 a 20 em sequência, cada um que for tocado deverá se sentar.
2. **Bingo:** os alunos desenham cartelas com nove quadrados para jogarem bingo com os números estudados.
3. **Math:** Atividade com sequências numéricas para os alunos anotarem e descobrirem como são organizadas. Exemplo: 3-6-9-12-15-18.

Essas três primeiras atividades propostas no *CP*, sugeridas como *aquecimento de aula*, são conhecidas em inglês como *warm up activities* e apresentam foco lexical, portanto, o objetivo é fazer com que os aprendizes estabeleçam uma relação com o tema que será trabalhado no *CA*, não havendo foco gramatical.

Considerando que, embora essas atividades pareçam levar os aprendizes a uma prática social, possivelmente já realizada em sua própria língua, na verdade, elas acabam por engajar os aprendizes em práticas lúdicas.

Kleiman (2005) assevera que devemos pensar em abrir espaços para que os aprendizes tragam seus conhecimentos para a realização das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula para que possamos torná-las mais significativas para eles. Nesse caso, os alunos apenas terão que dizer os numerais que lhes foram apresentados na lousa, como conhecimento pronto, ao realizar as atividades sugeridas (*Chain, Bingo e Sequências de números*), não estarão, portanto, envolvidos em um evento de letramento, mesmo utilizando uma certa porção da língua-alvo em favor do coletivo (Kleiman, 2005, p. 23).

A nosso ver, eles estariam atuando dessa maneira se pudessem falar sobre os números que são importantes para eles, tais como seus números de telefones, da casa, de emergência em sua cidade e, além disso, se pudessem fazer alguma atividade que necessitasse desses números. Por isso, consideramos que, esse conjunto de atividades, embora com foco lexical, não sendo objeto de análise neste estudo, perde oportunidades de tornar os aprendizes mais ativos no processo de ensino proposto.

### **3.2.2 Etapa 2: Ilustrações dirigidas ao Primeiro Conjunto**

Na tentativa de ilustrar atividades que contemplam os números de 1 a 20 apresentamos, nesta análise, maneiras de torná-las mais significativas para os aprendizes, uma vez que, para falar de si mesmos nas perguntas pessoais, as quais também são contempladas na *Situação de Aprendizagem* analisada, eles precisam utilizar números. Para tanto, mostramos a seguinte ilustração:

**Ilustração 1**

A. How important is the use of numbers for you? Discuss it with your friends and take notes of these uses:

B. Thinking about an important use of numbers. Complete the table below with the phone numbers that are important for you and discuss with your friends which numbers are important in their life and in their community among the suggestions below. Try to write and say all these numbers aloud in English. Ask your teacher for help when it is necessary.

Cell phone number: .....

House number:.....

Emergency number(s):.....

Best friend's phone number:.....

Cell phone Number:.....

Possible age to learn how to drive.....

Possible age to vote.....

C. After that, see how many numbers you can complete in the sequence. Ask your classmates for help. After the sequence is completed, tick 15 numbers to play Bingo with the class. The students who complete the boxes first may try to say all the sequence aloud if he/she wants.

1 one									10 ten
			13thirteen						

**Figura 7: Ilustração 1 - Atividades para o ensino dos números de 1 a 20**

Nessa atividade, o objetivo é que os possíveis aprendizes percebam que usamos números para diversos fins, entre eles: falar de nossos telefones, números de suas casas, etc. Acreditamos que, dessa forma, eles poderão ter mais uma chance de atentar aos números enquanto realizam a atividade e poderão relacionar essa necessidade com os diálogos apresentados nas outras atividades.

Para Larsen-Freeman (2003, p.9), é possível focar uma parte mantendo-se, ao mesmo tempo, a ligação com o todo. Como os aprendizes terão que utilizar os números nos diálogos com os colegas, eles poderão contemplá-los nessa atividade e depois perceber seu caráter pragmático ao realizar a prática de diálogos que visam a perguntar e fornecer informações pessoais, tema da unidade em questão.

Outro aspecto a ser mencionado é que, ao completarem a atividade em grupo, os possíveis aprendizes podem também desenvolver a prática colaborativa, enfatizada na teoria

do letramento contemplada na Proposta Curricular (São Paulo, 2008), ao tentarem falar e escrever esses números. Além disso, o conhecimento prévio dos aprendizes poderá ser valorizado e um possível processo de ensino que envolva o aprendiz em uma prática social poderá ser desenvolvido ao se discutir as possíveis situações em que o uso de números se mostra relevante e necessário, contemplando, mais uma vez, os princípios dessa teoria.

Além do ensino dos números de 1 a 20, o *CP* contempla as estruturas subjacentes ao tema ‘perguntas e respostas pessoais’. Portanto, passamos agora para a análise do segundo conjunto.

### 3.2.3 Etapa 1: Análise do Segundo Conjunto de Atividades

A atividade do *CP* que veremos a seguir contempla perguntas e respostas sobre informações pessoais. Para sua realização, o professor é orientado a discutir o léxico relacionado ao tema com os alunos e, logo após, a apresentá-lo na lousa em forma de perguntas e respostas. Tais perguntas e respostas são fornecidas no *CP* por meio da seguinte figura:

Questions	Answers
What's your first name?	It's 30945422.
What's your last name?	It's 139 Chariot Lane, apartment 34.
How old are you?	My last name is Santos.
What's your address?	It's sandrasantos@hotmail.com .
What's your telephone number?	I'm 11 years old.
What's your email address?	My name is Sandra.

**Figura 8: Atividade proposta no *CP* para o ensino de perguntas e respostas pessoais**

Fonte: *Caderno do Professor* (São Paulo, 2009a, p.25)

A seguinte nota é apresentada aos professores para a utilização dessas perguntas e respostas:

as perguntas e respostas são aqui apresentadas para que os alunos as reconheçam como *chunks*, sequências de palavras que formam um todo de significado. Não se quer, com isso, que os alunos as memorizem ou saibam dizê-las em inglês nesse momento. (*CADERNO DO PROFESSOR*, 2009a, p. 25)

Como complemento à atividade que acabamos de analisar, os aprendizes terão uma atividade para ser realizada como lição de casa. Para tanto, o professor terá que pedir aos aprendizes que reescrevam as perguntas fornecendo seus próprios dados pessoais a fim de que, no início da aula seguinte, eles possam praticar com seus colegas. Sugere-se que os aprendizes, ao realizarem essa prática, *ainda titubeiem em relação à pronúncia* (Caderno do Professor, 2009a, p. 26).

Em nossa análise, acreditamos que a atividade sugerida para ser exposta na lousa, bem como a atividade para lição de casa, as quais acabamos de mostrar, apresentam um bom potencial para a realização do ensino de gramática (como habilidade). Nessas atividades, espera-se que os alunos relacionem as perguntas pessoais às suas respostas correspondentes e, em seguida, que as copiem em seus cadernos para reescrevê-las em casa e praticar com seus colegas em uma aula posterior.

Antes de discorrermos mais detalhadamente sobre as duas orientações (conjuntos de atividades) do *CP*, as quais acabamos de apresentar e que foram elaboradas como uma preparação para o trabalho que será realizado no *CA*, vejamos como elas foram analisadas por meio da categorização apresentada na metodologia deste estudo.

1. Gênero Textual: Não bem definido. Texto em forma de perguntas e respostas.
2. Tema: Informações Pessoais.
3. Objetivo(s): Reconhecer as perguntas e respostas como *chunks*<sup>28</sup>.
4. Estruturas Gramaticais Apresentadas: Palavras interrogativas – *What* e *How old*; verbo *To Be* na interrogativa e afirmativa; pronome pessoal *It* e o possessivo *My*.
5. Estruturas suficientemente salientes no insumo a fim de favorecer a percepção focada pelo aprendiz: São bem salientes, porém pouco exploradas.
6. Há possibilidade de o aprendiz perceber essas estruturas ao realizar a(s) atividade(s) proposta(s): Somente superficialmente.
7. Essa(s) atividade(s) apresenta(m) possibilidades para o processo de estruturação desses elementos gramaticais por parte do aprendiz: Não
8. Há possibilidades de reflexão quanto ao uso das estruturas: Não

---

<sup>28</sup> Pedacos de fala prontos para uso: Segundo Ellis (2003, p. 12), aprendizes de L2 adquirem um grande número de “*formulaic chunks*”, esses contribuem para a fluência de suas falas não planejadas, porém, se a sua aprendizagem auxilia os aprendizes a descobrir como funciona sua gramática é um assunto importante a ser discutido na área de aquisição de segunda língua.

Ressaltamos que a análise por meio dessas categorias visa a identificar o potencial para o ensino de gramática como habilidade percebido nas atividades propostas. Nesse caso, podemos dizer que conseguimos identificá-lo.

Parece plausível, no entanto, destacar que essas duas sugestões, as quais acabamos de visualizar e categorizar, poderão não envolver os aprendizes diretamente pelo fato de terem que copiar as perguntas e respostas explicitamente apresentadas na lousa. Se assim ocorrer, não serão apresentadas as possibilidades para que eles sintam a necessidade de atentar à forma enquanto as copiam em seus cadernos.

O conhecimento fornecido prontamente, como foi nesse caso, parece se assemelhar ao ensino de gramática como produto, o qual não cria a condição necessária para o aprendiz atentar à forma objetivada. Desse modo, sem oportunidades que propiciem a percepção, ou, até mesmo, a estruturação e reflexão das estruturas subjacentes às perguntas e respostas pessoais, haverá poucas chances desse conhecimento ser notado, correndo-se o risco de o aprendiz obter apenas um conhecimento subliminar (Schmidt, 1990) dessas estruturas pelo não envolvimento, nesse processo de ensino, de uma maneira mais ativa e significativa.

Ainda que o objetivo seja apresentar a língua como *chunks*, consideramos que se perde uma valiosa oportunidade de auxiliar o aprendiz a notar a língua, pois, conforme Livia (2006), apenas expor os aprendizes ao idioma não é suficiente para possibilitar que eles adquiram a sua gramática.

Por outro lado, acreditamos que, se o aprendiz for preparado para perceber, por si mesmo, o porquê do uso das perguntas e respostas pessoais por meio de um insumo preparado para esse fim, ele poderá participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, o que colaboraria para o desenvolvimento do ensino de gramática como habilidade.

Tendo isso em mente, consideramos possível nos apoiarmos na teoria de Batstone (1994) para podermos ilustrar o ensino de gramática como habilidade. Para ilustrarmos novas maneiras de ofertar um insumo mais significativo aos aprendizes, contemplamos o primeiro estágio sugerido pelo autor, chamado em sua forma original de *noticing as a skill*.

O autor sugere que essa “habilidade de atentar às características linguísticas de uma determinada LE”, seja desenvolvida por meio de atividades de leitura e/ou compreensão oral (*listening*), pois essas são vistas como ricas oportunidades para que os aprendizes possam notar a gramática no contexto, isto é, como sendo parte da habilidade maior de dar sentido ao discurso escrito e oral. Para tanto, devemos pensar em quão notável será a gramática, isto é, quão necessária ela será para o aprendiz durante a realização de uma atividade. O autor

afirma, ainda, que esse é um dos papéis do professor, oferecer condições para fazer notar as estruturas que desejamos ensinar.

Por essa razão, apresentaremos, no próximo item, algumas atividades que elaboramos para esse fim, as quais fazem parte da segunda etapa desta análise de dados, a qual visa a ilustrar maneiras de se contemplar o ensino de gramática como habilidade.

### **3.2.4 Etapa 2: Ilustrações dirigidas ao Segundo Conjunto do CP**

O propósito de apresentar ilustrações de como contemplar o ensino de gramática como habilidade elaboradas a partir do potencial encontrado no *CP* é contribuir para que se pense no processo de ensino-aprendizagem de uma LE vislumbrando novas maneiras de se contemplar o ensino de gramática, em razão de reconhecermos sua importância para a área de ensino de LE e em razão de inúmeros estudos, sobretudo a partir da década de 90, que demonstram seu valor, conforme discutido no referencial teórico.

Por meio da ilustração de como as atividades propostas no *CP* poderiam ser adaptadas a fim de fornecer insumo significativo para aumentar as chances de os aprendizes focarem sua atenção às formas e sentidos específicos desse tema, buscamos oferecer exemplos de como a gramática como habilidade pode ser constituída na prática e evidenciar a sua relação estreita com o objetivo da proposta pedagógica do material didático em análise – o engajamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem da gramática de uma LE partindo de seus conhecimentos e interesses.

Ao ilustrarmos a proposta de ensino de gramática como habilidade a partir do potencial apresentado no *CP*, buscamos justamente despertar a atenção para a possibilidade de oferta de mais insumo significativo e potencialmente adequado para se trabalhar a forma e de mais oportunidades de o aprendiz se engajar ativamente a partir do tema proposto. Vejamos, então, as ilustrações que elaboramos a partir do potencial vislumbrado na análise do segundo conjunto apresentado.

**Ilustração 2A**

2A. Find what's missing in the dialogues using the information on the board. Ask the classmate sitting next to you for help.

<p><i>Dialogue 1 (I: Interviewer - R: Rubinho)</i></p> <p><i>I: What's your first name?</i>  <i>R: Rubinho.</i>  <i>I: What's your ..... ?</i>  <i>R: My last name is Barrichelo.</i>  <i>I: What's your address?</i>  <i>R: My address is Rua Santos, 123.</i>  <i>I: .....?</i>  <i>R: I ..... 45 years old.</i>  <i>I: Where are you from?</i>  <i>R: I'm from São Paulo, Brazil</i>  <i>I: What's your zip code?</i>  <i>R: It is 678910.</i>  <i>I: What's your..... number?</i>  <i>R: It's (11)1213-1415.</i>  <i>I: What's your e-mail?</i>  <i>R: It's barrichelo@2mail.com.</i>  <i>I: Are you married?</i>  <i>R: Yes, .....</i>  <i>I: What's your wife's name?</i>  <i>R: Her ..... is Silvana Barrichelo.</i></p>	<p><i>Dialogue 2 (I: Interviewer - J: Juliana)</i></p> <p><i>I: .....?</i>  <i>I: Where are you from?</i>  <i>J: My first name is Juliana.</i>  <i>J: I'm from Rio Bonito-RJ, Brazil.</i>  <i>I: What's your last name?</i>  <i>I: What's your zip code?</i>  <i>J: Paes.</i>  <i>J: It is 12345-020.</i>  <i>I: How old are you?</i>  <i>I: What's your phone number?</i>  <i>J: I am 31 years old.</i>  <i>J: It is 2343-4456.</i>  <i>I: What's your .....?</i>  <i>I: What's your e-mail?</i>  <i>J: My address is Rua XV de Novembro, 120.</i>  <i>J: It's jupaes@bigmail.com.</i>  <i>I: Are you married?</i>  <i>J: Yes, I am.</i>  <i>I: What's your husband's name?</i>  <i>J: His ..... is Carlos.</i></p>	<p><i>Dialogue 3 (I: Interviewer-T: Taylor Swift )</i></p> <p><i>I: What's your first name?</i>  <i>T: My first name is Taylor.</i>  <i>I: What's your last name?</i>  <i>T: My last name is Swift.</i>  <i>I:.....?</i>  <i>T: My address is 672 Green Avenue.</i>  <i>I: How old are you?</i>  <i>T: I am 23 years old.</i>  <i>I: Where are you from?</i>  <i>T: I'm from the US. I live in Los Angeles, CA.</i>  <i>I: What's your zip code?</i>  <i>T: It is 12345-020.</i>  <i>I: What's your phone number?</i>  <i>T: It's 4567-8923.</i>  <i>I: What's your e-mail?</i>  <i>T: It's tsw@popmail.com.</i>  <i>I: Are you married?</i></p>
---	--	--

**Figura 9: Ilustração 2A - Diálogos com celebridades**

Na ilustração 2A, propomos uma maneira diferenciada de reforçar as perguntas e respostas pessoais, utilizando alguns diálogos que mostram uma entrevista com diferentes celebridades e que contêm **lacunas de informação a serem preenchidas**.

Vale ressaltar que os dados relacionados a essas celebridades são fictícios, pois servem apenas como ilustração. Nosso objetivo principal é mostrar como se poderia ofertar maior quantidade de insumo para que aprendizes de LI pudessem atentar às formas subjacentes. Para a sua realização, partimos do pressuposto de que as perguntas e respostas pessoais da atividade 5 (Figura 6) estão expostas na lousa, conforme orientação do CP e da atividade ilustrada acima.

É importante destacar que as celebridades selecionadas devem estar atualizadas, sendo as mais populares em cada época, a fim de tornar o insumo mais significativo aos aprendizes.

Schmidt (1995 *apud* Hinkel e Fotos, 2002, p. 196) observa que, por meio da exposição a modelos e exemplos, os aprendizes podem tomar consciência das regularidades no insumo e, assim, julgar corretamente a gramaticalidade das estruturas com as quais nunca se depararam anteriormente.

O autor reforça, ainda, a idéia de que o que realmente favorece a aprendizagem é ‘prestar atenção’ aos aspectos particulares do insumo. Assim, embora essas atividades se assemelhem ao ensino como produto, pelo fato de não abrirem oportunidades para que possíveis aprendizes possam atuar na língua a fim de realizar descobertas sobre determinadas estruturas, esse primeiro estágio do ensino, por meio da exposição ao insumo, pode favorecer a percepção focada na forma a ser realizada pelos aprendizes nas atividades subsequentes. Por essa razão, elaboramos a ilustração 2B, a seguir:

**Ilustração 2B**

2B. Fill in these tables with the missing information about Juliana Paes, Rubinho Barrichelo, Taylor Swift and an actor of your choice. Pay attention, in the first table provided, you have to complete with female names, that is, only women's names and the second one with men's names. After that, complete the extra column with the information about your best friend filling the blanks of the appropriate table

<b>Her full name</b>	Juliana Paes	Taylor Swift	
<b>Her occupation</b>	Actress	Singer	Student
<b>..... First name</b>		Taylor	
<b>Her last name</b>		Swift	
<b>..... age</b>		..... years old	
<b>..... address</b>			
<b>Her phone number</b>			
<b>.....hobby</b>	Acting	Singing	

<b>His occupation</b>	F1 Racer	Actor	Student
<b>His first name</b>	Rubinho		Friend (male)
<b>His.....</b>	Barrichelo		
<b>His .....</b>	22 years old		
<b>His .....</b>			
<b>.... phone number</b>			
<b>..... hobby</b>	Racing		

**Figura 10: Ilustração 2B - Tabela de informações pessoais de celebridades e de um(a) amigo(a)**

Embora a atividade 2B pareça uma simples atividade de preencher espaços, típica do ensino com foco no produto (Batstone, 1994), o objetivo é gerar mais contato com o insumo

previsto na atividade 1 e chamar a atenção dos aprendizes para os itens léxico-gramaticais subjacentes aos diálogos da atividade 2A, tais como os possessivos *His* e *Her*, além do léxico relacionado às informações pessoais, tais como *Full Name*, *First Name*, *Address*, entre outros.

Concordamos, contudo, com Larsen-Freeman (2003) quanto à necessidade de fornecermos inúmeras práticas para que aprendizes de línguas possam perceber o funcionamento da gramática da língua-alvo em suas três dimensões (forma - estrutura, sentido - semântica e uso - pragmática), levando-os ao seu uso apropriado a cada contexto. Se focarmos somente em uma das dimensões apresentadas por essa autora, não estaremos tratando a gramática como algo complexo e dinâmico.

Batstone (1994) também afirma que é desejável que tentemos levar os aprendizes ao uso real da língua, pelo fato de que, embora o ensino com foco no produto tenha seu valor e papel relevantes no processo de ensino-aprendizagem, é necessário guiarmos os alunos a usar a gramática para a sua própria comunicação.

Nossa intenção com as atividades que estamos propondo é de ofertar um material verossímil, uma vez que, segundo Augusto-Navarro (2007), essa é uma maneira de trazer temas de interesse que fazem parte do universo do aprendiz.

Sendo assim, após a prática das atividades 2A e 2B, ilustramos uma nova atividade, Ilustração 3, a fim de guiarmos possíveis aprendizes para o uso das perguntas pessoais, pedindo para que entrevistem alguns de seus colegas em sala de aula. Vejamos:

### ***Ilustração 3***

*3. Copy the two tables from the exercise above on your notebook and write the names of two friends, two boys and two girls, in each. Interview them using the questions provided on the board or in exercise 2A. As you ask them, complete the tables with the information you get from them. Remember, there is an appropriate table for girls and another for boys.*

**Figura 11: Ilustração 3 - Tabela de informações - entrevista com uma menina e um menino da sala**

Essa terceira ilustração foi elaborada contemplando algumas afirmações da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cuja orientação dá ênfase ao letramento. Segundo essa orientação, os aprendizes precisam fazer relações entre forma e uso (São Paulo, 2008, p.43), o que é contemplado e ampliado nos princípios do ensino de gramática como habilidade propostos por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003).

Para tanto, é necessário promover a ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita. Sendo assim, os diálogos apresentados na atividade 2A podem sustentar a afirmação da prática de leitura, mesmo considerando o fato de serem pequenos diálogos simulados, e a atividade 2B as relações entre forma e uso. Ao unirmos essas relações, podemos mostrar que a língua é dinâmica e tem determinados propósitos comunicacionais em contextos específicos.

Além disso, segundo Ellis (2010, p. 37), uma atividade com foco gramatical deve estimular o uso comunicativo da língua e deve ter como objetivo o uso de uma estrutura em particular por meio da oportunidade de praticá-la em um contexto comunicativo, sendo que o ideal é que o uso dessa estrutura seja essencial para a realização da atividade.

Pelo fato de as atividades investigadas até esse momento serem consideradas uma preparação para a *Situação de Aprendizagem 3* do CA, damos continuidade à nossa análise com a apresentação das atividades relativas à *Situação*, as quais dão continuidade ao trabalho proposto no CP.

### ***3.3 Etapa 1: Análise das Atividades da Situação de Aprendizagem 3 do CA***

A seguir, consideramos três conjuntos de atividades do CA<sup>29</sup>, *Situação de Aprendizagem 3*, pois, conforme mencionado anteriormente, essas nos forneceram mais subsídios para realizarmos a análise do papel do ensino de gramática no material em questão.

As atividades 1, 2 e 3 foram analisadas em conjunto, posto que estão correlacionadas, isto é, que o desenvolvimento de uma depende das outras.

Vejamos como as três atividades do primeiro conjunto do CA foram distribuídas.

---

<sup>29</sup> O CA, Volume I, apresenta quatro *Situações de Aprendizagem*. As *Situações de Aprendizagem 3* e *4* foram escolhidas porque apresentam um tema bem apropriado para jovens aprendizes, além disso, no início da aprendizagem de LI, é importante que os aprendizes tenham a oportunidade de aprender formas gramaticais de baixo grau de dificuldade que os possibilite falar de si mesmos.

### 3.3.1 Análise do Primeiro Conjunto de Atividades do CA

#### Atividade 1

1. Read the text quickly and tick the correct answer: What kind of text is it?

a newspaper article

a subscription form

an advertisement

---

**SIGN UP NOW!**

Fill in the form below to subscribe to \_\_\_\_\_ magazine for up to 53% off what others pay on the newsstand. That's like getting 4 issues FREE!

First name: \_\_\_\_\_

Middle name(s): \_\_\_\_\_

Last name: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

City: \_\_\_\_\_

State: \_\_\_\_\_

Zip/Postal code: \_\_\_\_\_

Country: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Would you like to receive special offers and discounts by email from \_\_\_\_\_ magazine?

Yes  No

**Figura 12: Atividade 1 da Situação de Aprendizagem 3 do CA**  
 Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 14)

Pudemos notar, na atividade 1, que os aprendizes não são orientados a realizarem-na por completo, ao menos não antes de serem apresentados às atividades 2 e 3, decorrendo desse fato nossa intenção de as termos considerado conjuntamente.

A atividade 1, considerada individualmente, fornece aos aprendizes a possibilidade de notar um gênero, ficha de assinatura de revistas (e, talvez, seu léxico). Porém, observamos que, apesar de parecer favorecer apenas a percepção de gênero, essa ficha poderia abrir uma rica oportunidade para a aprendizagem das estruturas gramaticais apresentadas na atividade 5 proposta no *CP*. Além disso, consideramos essas três atividades iniciais como uma fonte motivacional para que possíveis aprendizes trabalhem o tema proposto na *Situação de Aprendizagem 3*.

Dando continuidade à apresentação do conjunto de atividades dessa *Situação*, vejamos a atividade 2, a qual deverá ser realizada antes de os aprendizes completarem a ficha de assinatura de revista identificada na atividade anterior. Vejamo-la a seguir:

## Atividade 2

2. Read the magazine titles below:

- Cosmopolitan girl
- Autosound
- PC World
- All Sports
- Hit Games

Now answer in Portuguese:

a) What do you think each magazine is about?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Which magazine would you like to subscribe to? Why?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Figura 13: Atividade 2 da Situação de Aprendizagem 3 do CA**  
 Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 15)

Conforme mencionado na atividade 2, os aprendizes precisam fazer a escolha de um determinado tipo de revista, com o qual se identificam e gostariam de assinar, bem como refletir sobre seu conteúdo para, então, tendo sua escolha em mente, realizarem a atividade 1 por completo. Ao voltarem, portanto, à primeira atividade, deverão preencher o formulário para assinatura da revista desejada com suas informações pessoais.

A nosso ver, essa atividade contextualiza muito bem a função comunicativa da língua apresentada nessa unidade. Ao se mostrar o contexto aos aprendizes, mostra-se também que a língua serve propósitos da comunicação com características mais ou menos prototípicas (por meio de gêneros específicos), isto é, há a união do ensino da forma à sua função comunicativa, sendo que o fato de não estarem segregados poderá auxiliar na solução do problema do conhecimento inerte (Larsen-Freeman, 2003).

Além disso, há uma oportunidade de escolha que, mesmo sendo apenas em relação ao nome da revista, poderá fazer com que o aprendiz participe mais ativamente da atividade, demonstrando a ele que as escolhas são motivadas de acordo com situações específicas de uso (Batstone, 1994, p. 67).

Outro ponto a ser considerado na análise dessa atividade é o fato de a linguagem ensinada poder vir a ser uma forma de compreensão e ação sobre o mundo, levando os aprendizes a aprender a ler e escrever coisas do mundo atual (Proposta Curricular, São Paulo, 2008) ao trabalharem uma prática social ligada à leitura e à escrita (Soares, 1998, p. 72 *apud* Rojo, 2009, p. 26)

Dando continuidade, ainda na linha da prática de letramento na LI, a atividade 3 visa a direcionar os aprendizes a utilizarem a escolha feita na atividade 2, a fim de finalizarem o preenchimento da ficha de assinatura apresentada na atividade 1. Vejamo-la a seguir.

### *Atividade 3*

3. Go back to the form in exercise 1 and fill it in with the name of the magazine of your choice and with your own personal information.

**Figura 14: Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 3 do CA**

Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 15)

Podemos verificar que, a atividade 3, apenas direciona os aprendizes a realizar uma parte da atividade 1, porém, nesse momento, eles poderão realizar uma prática social por meio da língua inglesa com suas próprias informações pessoais.

Haveria a possibilidade de se enriquecer ainda mais a questão de formação social dos alunos se existissem, na unidade, perguntas sobre quais tipos de matérias são apresentados em cada uma das revistas, quais seus propósitos, público-alvo e os motivos pelos quais cada revista traz temas específicos e o porquê de um público com esse ou aquele perfil preferir a revista *A*, *B* ou *C*.

Podemos notar, nesse conjunto de atividades (atividade 1, 2 e 3), uma estreita relação com um dos objetivos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o qual sugere que sejam dadas oportunidades para que os aprendizes trabalhem o reconhecimento de si e do outro.

O fato de estarem atuando em um determinado gênero da língua pela língua e reconhecendo a si próprios dentro dela parece estar em consonância com a afirmação da Proposta (São Paulo, 2008) de que se deva *promover o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção escrita e oral*. Porém, não foi aproveitada a oportunidade de levar o aprendiz a refletir sobre suas escolhas linguísticas subjacentes a esse gênero.

Para Batstone (1994, p.42), aprender gramática envolve várias operações, portanto, é desejável que os professores criem oportunidades para que os aprendizes atentem às relações entre forma e sentido. Contudo, o autor afirma que não se pode garantir que a atenção do aprendiz será despertada, sendo assim, é importante que o insumo apresentado seja relevante, a fim de aumentar as possibilidades de atenção focada por parte do mesmo.

Ellis (2003) afirma que não é comum encontrarmos materiais didáticos que levem os aprendizes a atentar à forma dessa maneira, pois normalmente o ensino de gramática tem duas

características metodológicas predominantes: fornecer descrições de pontos gramaticais e fornecer exercícios de produção controlados, conforme pudemos constatar nas atividades que seguem, retiradas do CA.

### 3.3.2 Análise do Segundo Conjunto de Atividades do CA

#### Atividades 4 e 5

4. Now read the text below and answer: What kind of text is it?

( ) A citizen identity card                      ( ) A professional identity card

( ) A student identity card



5. Complete the description with information from the card. If there is an option, choose one. If there is a blank, fill it in.

a) This card belongs to a BOY / GIRL.

b) HIS / HER name is \_\_\_\_\_.

c) HE / SHE is \_\_\_\_\_ years old.

d) HIS / HER membership number is \_\_\_\_\_.

e) HIS / HER card expires in \_\_\_\_\_.

**Figura 15: Atividades 4 e 5 da Situação de Aprendizagem 3 do CA**

Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 15-16)

Dando continuidade ao nosso objetivo de visualizar o papel e o potencial para o ensino de gramática no material analisado, vejamos como essas duas últimas atividades foram analisadas por meio das categorias desenvolvidas neste estudo antes de discorrermos mais detalhadamente sobre elas.

1. Gênero Textual: Cartão de identificação estudantil.
2. Tema: Informações Pessoais.

3. Objetivo(s): Reconhecer o uso de *His* e *Her* para referirmo-nos a homens e mulheres, respectivamente; transpor informações encontradas em um cartão de identificação estudantil para um parágrafo descritivo.
4. Estruturas Gramaticais Apresentadas: *His*, *Her*, *verbo to be*.
5. Estruturas suficientemente salientes no insumo a fim de favorecer a percepção focada pelo aprendiz: O aprendiz não tem contato com essas estruturas gramaticais anteriormente, sendo assim, não houve fornecimento de insumo que favorecesse a sua percepção.
6. Há possibilidade de o aprendiz perceber essas estruturas ao realizar a(s) atividade(s) proposta(s): Sim, mas sem que ele seja guiado ao foco na forma, pois ele terá apenas que circular a forma correta do *His* e *Her* sem ter sido envolvido em uma situação na qual realize essas descobertas linguísticas por si mesmo.
7. Essa(s) atividade(s) apresenta(m) possibilidades para o processo de estruturação dessas estruturas pelo aprendiz: Acreditamos que o aprendiz não terá oportunidade de reestruturar esse conhecimento por falta de atividades subsequentes que favoreçam essa prática.
8. Há possibilidades de reflexão quanto ao uso das estruturas: Não encontramos nenhum tipo de atividade que auxiliasse o aprendiz a refletir acerca da escolha entre os pronomes possessivos *His* e *Her*.

Percebemos que, na atividade 4, os alunos serão apresentados a uma “carteirinha estudantil” e terão que assinalar que tipo de texto é esse entre as seguintes opções: cartão de cidadania, profissional ou carteirinha de estudante.

Ao identificarem o tipo de texto, carteirinha estudantil, os aprendizes observarão um gênero que lhes é muito familiar, portanto, essa atividade contempla o conceito de Familiaridade de Batstone (1994, p. 86) percorrido em nossa fundamentação.

De acordo com o autor, essa identificação com o tipo de texto, ou, até mesmo, com o tópico apresentado, dará aos aprendizes a chance de reencontrar e desenvolver rotinas específicas na língua sem a pressão que poderiam sofrer ao se depararem com algo novo. Para tanto, Batstone (1994) afirma que devemos dar mais importância ao fato de incluir algum tipo de material que seja familiar e confortável para possíveis aprendizes. No entanto, conforme discutido no referencial teórico deste estudo, para não correremos o risco de distanciá-los da aprendizagem por acharem o tema muito fácil, precisamos pensar em maneiras de regular

essas atividades para que os aprendizes fiquem mais atentos à língua estudada beneficiando sua aprendizagem.

A atividade 4 não visa a levar os aprendizes a atentar à forma, apenas a motivá-los ao uso de algumas estruturas na atividade subsequente, a qual parece mostrar um bom potencial para o ensino da forma.

Se considerarmos somente as atividades propostas no *CA*, a atividade 5 fornece aos aprendizes, pela primeira vez nessa *Situação de Aprendizagem*, a possibilidade/necessidade de se fazer escolhas linguísticas. Segundo Batstone (1994, p. 66), deixar alguma lacuna de informação faz com que o aluno explore as oportunidades de escolha, aumentando seu engajamento com a gramática enquanto uma ferramenta funcional para sinalizar o que se quer dizer. Como na atividade apresentada os aprendizes teriam apenas que circular a forma correta do pronome possessivo (*her/his*), consideramos que essas oportunidades de escolha não foram elaboradas de maneira a envolvê-los ativamente.

Considerando apenas a atividade do *CA*, o fato de as cinco frases se referirem à pessoa que foi apresentada na carteirinha estudantil na atividade anterior será o único tipo de insumo que os aprendizes terão em mãos para realizá-la, sendo assim, acreditamos que será muito difícil fazer com que as formas do possessivo objetivadas lhes chamem a atenção.

Na verdade, nesse caso, as estruturas não estão bem contextualizadas por serem apresentadas de forma muito direta e não havendo oportunidades de comparação entre as formas do feminino *Her* e do masculino *His*.

Contudo, se considerarmos as orientações do *CP*, embora sua utilização seja facultativa ao professor, pode-se perceber uma preocupação em fornecer o insumo adequado para a realização da atividade 5. É sugerido que cada professor leve fotos de pessoas famosas para indagar os aprendizes quanto aos seus nomes e gênero, se feminino ou masculino. Em seguida, o professor é orientado a colocar na lousa frases com *HE IS/ HIS NAME IS* e *SHE IS/HER NAME IS*, mostrando a relação entre os pronomes pessoais e pronomes possessivos masculinos e femininos.

Podemos notar, portanto, que a orientação prevê que o conhecimento seja repassado de maneira pronta, assemelhando-se ao ensino de gramática como produto (Batstone, 1994).

Acreditamos que essa orientação poderá servir de insumo para a realização dessa atividade, porém, mais uma vez, as chances para que os aprendizes realizem descobertas linguísticas são desperdiçadas, posto que o insumo deverá ser apresentado explicitamente aos aprendizes por meio da escrita na lousa.

Até esse momento, pudemos notar que, embora as orientações do *CP* e da Proposta Curricular (São Paulo, 2009) afirmem que a gramática não deva ser mais privilegiada como era no ensino estruturalista, ela parece estar sendo tratada exatamente dessa forma na atividade 5.

Na prática, esse material parece contemplar, ainda que superficialmente, o ensino da forma, porém sem que os aprendizes tenham a oportunidade de reconhecer e tentar fazer uso comunicativo ou verossímil da mesma. Há, portanto, a intenção de ensinar gramática, mesmo que ela não seja mais privilegiada.

Verificamos, portanto, uma inconsistência na Proposta Curricular (São Paulo, 2009) quanto ao papel da gramática, objeto de nossa investigação. Caso fosse realmente julgada como “sem qualquer importância”, não haveria uma atividade como a de número 5 e, uma vez que se buscou contemplá-la, isso poderia ser feito de maneira mais indutiva, envolvendo os aprendizes e não como uma “ilha de estruturalismo”.

Tal fato atesta a necessidade de se pensar sobre o que entendemos por gramática e qual contribuição ela trará para o processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3.3 Análise do Terceiro Conjunto de Atividades do CA

Ressaltamos que esse terceiro conjunto contempla duas das seis atividades que foram designadas para Lição de Casa no CA, uma vez que decidimos analisar apenas as atividades que contemplavam o ensino da forma. Analisaremos, então, as atividades 4 e 6 neste conjunto.

4. Put the words in the correct order to form questions.

a) first / name / your / What's  
\_\_\_\_\_?

b) old / you / are / How  
\_\_\_\_\_?

c) your / What's / address / email  
\_\_\_\_\_?

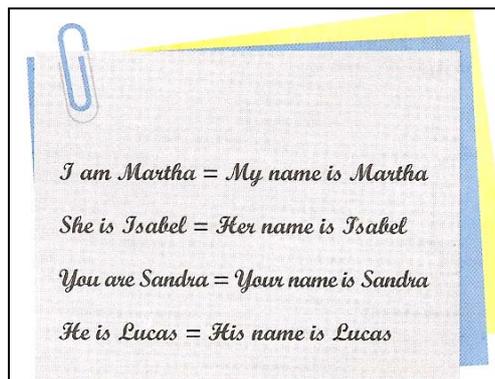
d) telephone / your / What's / number  
\_\_\_\_\_?

e) name / your / last / What's  
\_\_\_\_\_?

**Figura 16:** Lição de casa - Atividade 4 da *Situação de Aprendizagem 3* do CA  
Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 18)

A atividade 4 poderia abrir uma oportunidade para se estruturar as perguntas pessoais, caso o aprendiz pudesse atuar mais ativamente na língua por meio dela, como, por exemplo, respondendo-as com informações verdadeiras a seu respeito.

6. Underline the correct word in the sentences below.
- a) This is my friend, Sarah. **Her** / **She** is 12 years old.
  - b) Lucy is a student. **Her** / **She** English teacher is very nice.
  - c) Mark is my best friend. **His** / **He** last name is Young.
  - d) I am from Piracicaba but my friend Pedro is not. **His** / **He** is from Limeira.
  - e) Hi, **I** / **My** am Carlos. What's **you** / **your** name?



**Figura 17: Lição de casa - Atividade 6 da Situação de Aprendizagem 3 do CA**  
 Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 19)

Conforme observado na atividade 6, os aprendizes terão que escolher entre o pronome possessivo e o pronome pessoal fornecido em frases isoladas, como, por exemplo, na frase *This is my friend Sarah. Her/She is 12 years old.* . Na sequência dessa atividade, há uma pequena nota com quatro exemplos de pronomes pessoais (*I, You, She, He*) e os pronomes possessivos correspondentes (*My, Your, Her, His*). É importante ressaltarmos que essa é a única atividade para lição de casa que pede o uso dessas estruturas.

Isso posto, a atividade 6 se mostra favorável ao foco na forma, no sentido de que combina elementos lexicais e gramaticais convidando o aluno a manipular a língua. Porém, acreditamos que, se os aprendizes pudessem utilizar essas formas em mais atividades e que fossem significativas (em sala de aula e para lição de casa), esse conhecimento poderia ter a chance de se tornar procedimental. Segundo Larsen-Freeman (2003), aprendizes de línguas

precisam de extensa prática das estruturas contempladas em uma situação de ensino para que isso possa acontecer. A nosso ver, nos apoiando somente nessas duas atividades do conjunto de atividades designado para lição de casa proposto no material, não estaremos dando a chance que os aprendizes precisam para testar suas hipóteses ao tentar sinalizar algo mais significativo para eles.

A tabela apresentada na sequência da atividade apresenta o ensino pelo produto no que tange à transmissão do conhecimento pronto ao aprendiz, sem que haja um engajamento maior de sua parte para possíveis descobertas acerca das características da língua, bem como de seu uso.

Pudemos notar, portanto, que esse material didático traz a intenção de ensinar gramática, ainda que isso não seja tomado como parte de seus objetivos principais, porém com visão estruturalista.

Segundo Samuda (2005 *apud* Harwood, 2010), os professores de línguas estão sempre em busca de um material didático que contemple um tipo de ensino que esteja de acordo com suas concepções de ensinar. No entanto, nenhum material pronto coincidirá precisamente com as necessidades de uma dada sala de aula, algum tipo de adaptação sempre será necessário.

O autor afirma ainda que os materiais comerciais que os professores possam utilizar devem ser vistos mais como fontes do que como cursos. Como ponderam Dudley-Evans e St. John (1998 *apud* Harwood, 2010, p. 4), os materiais não precisam ser desenvolvidos desde seu início para cada situação de ensino. Na verdade, esses autores asseveram que o professor deve ser capaz de selecionar o que lhe for apropriado no material, pois, ao usar sua criatividade, poderá modificá-lo para atender às necessidades dos aprendizes, visando a fornecer atividades extras e, portanto, mais insumo.

Sendo assim, sabemos que as atividades analisadas até o momento poderão sofrer diversas adaptações, dependendo dos variados fatores que possam estar envolvidos no processo de ensino no qual estão sendo utilizadas. Nosso olhar, portanto, está voltado unicamente para o papel atribuído ao ensino da forma em algumas atividades propostas, estamos cientes de que o perfil do professor e sua formação são fundamentais, porém, para este estudo é importante pensar no que é oferecido ao professor por meio do *CP* e do *CA*.

Até esse momento de nossa análise, pudemos constatar que a percepção das estruturas não foi uma necessidade para que os aprendizes pudessem realizar as atividades propostas. Para Batstone (1994), essa percepção é uma condição necessária para a aprendizagem, embora não seja a condição suficiente. Por essa razão, o autor reforça que, uma vez que os aprendizes notem algo sobre a gramática, eles terão que atuar nela, criando hipóteses sobre

como é estruturada. Para ele, é importante que uma sequência de atividades de percepção seja fornecida aos aprendizes para que tenham que perceber e estruturar a gramática por si mesmos.

Nesse sentido, para auxiliarmos os aprendizes, precisamos desenvolver atividades que envolvam uma manipulação ativa da língua, por meio da qual eles precisem fazer algo com ela, condição essa considerada necessária para o ensino de gramática como habilidade (Batstone, 1994) e que pode desenvolver no aluno uma habilidade de atentar à forma e de tentar criar hipóteses em suas oportunidades de contato com a LE, mesmo que em ambientes diferentes do escolar.

Por essas razões, apresentamos nossas ilustrações de atividades didático-pedagógicas a partir do potencial encontrado até o momento.

### **3.3.4 Etapa 2: Ilustrações dirigidas ao Primeiro, Segundo e Terceiro Conjuntos de atividades do CA**

Desenvolvemos as seguintes atividades para ilustrar o ensino de gramática como habilidade das estruturas linguísticas contempladas no material sob análise, a fim de fornecer insumo mais apropriado para a desejável percepção focada.

**Ilustração 4A**

4A. Do you know these Brazilian characters from the comics *Monica's Gang*<sup>30</sup>? Read the extracts and fill in the table below them with their information. Use *his* or *her* on the lines provided:



His name is Jimmy Five. He is a very funny short boy. He's 7 years old. He can't pronounce the sound of the letter R. His dog's name is Fluff. He is always planning something against Monica. His hobby is teasing Monica.

\_\_\_\_ name:  
 \_\_\_\_ age:  
 \_\_\_\_ dog's name:



She is a very strong and moody girl. Her name is Monica. She's 7 years old. Her blue rabbit toy's name is Samson. She uses it as a weapon to hit the boys, but her favorite hobby is hitting Jimmy Five with her toy rabbit.

\_\_\_\_ name:  
 \_\_\_\_ age:  
 \_\_\_\_ favorite Toy:  
 \_\_\_\_ toy's name:

**Figura 18: Ilustração 4A - Parágrafos descritivos dos personagens Mônica e Cebolinha**

Ao se fornecer descrições de personagens de revistas em quadrinhos bem conhecidos, por exemplo, juntamente com as tabelas a serem preenchidas, estaremos dando mais chances aos aprendizes de atentarem aos pronomes possessivos *his* e *her*, contemplando, assim, a afirmação de Schmidt (1990) de que despertar a consciência do aprendiz para a estrutura da língua estudada será um passo muito importante para o caminho a ser percorrido no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

<sup>30</sup> As figuras dos personagens da turma da Mônica foram retiradas dos sites abaixo em 02 de julho de 2011: Cebolinha (Jimmy Five) ([desenholegal-gabi.blogspot.com](http://desenholegal-gabi.blogspot.com)); Mônica ([jotablog.com](http://jotablog.com)); Magali ([conversademenina.files.wordpress.com](http://conversademenina.files.wordpress.com)); Chico Bento (Chuck Billy) ([monica.com.br](http://monica.com.br)). Temos ciência dos direitos autorais dessas figuras.

Dando sequência à ilustração de atividade, o professor pode levantar algumas questões que direcionem os alunos à percepção das formas do pronome pessoal e pronome possessivo ao mesmo tempo. Para ilustrar melhor a aula, o professor poderá trazer uma revista em quadrinhos para a sala e conversar com os alunos sobre outros personagens da revista, ajudando-os a descrevê-los oralmente em inglês. Posteriormente, os aprendizes poderão preencher os espaços em branco das descrições de mais dois personagens, conforme ilustração 4B, a seguir:

**Ilustração 4B**

4B. Complete the following paragraphs using *She or Her* and *He or His*:



This is Monica's very best friend. \_\_\_\_\_ name is Maggy. \_\_\_\_\_ is 7 years old. \_\_\_\_\_ cat's name is Vanilla. \_\_\_\_\_ favorite food is watermelon, pizza, ice cream and cake. \_\_\_\_\_ is a very happy girl.



\_\_\_\_\_ name is Chuck Billy. \_\_\_\_\_ is 7 years old. \_\_\_\_\_ favorite pet is a hen. He wears a straw hat and walks bare feet. \_\_\_\_\_ talks with a country twang and hates to get up early. \_\_\_\_\_ hobby is fishing.

Which personal pronoun (*He/She*) and possessive adjective (*His/Her*) did you use for:

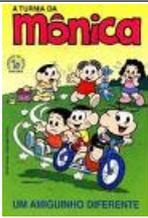
Maggy:.....

Chuck Billy:.....

**Figura 19: Ilustração 4B - Parágrafos descritivos dos personagens Magali (Maggy) e Cascão (Chuck Billy)**

**Ilustrações 4C e 4D**

4C. Here are some of Monica's Comic Books<sup>31</sup>, tick the one you would like to subscribe. Don't forget to fill in the subscription form below with your personal information.

	Jimmy Five ( <input type="checkbox"/> )		Monica ( <input type="checkbox"/> )		Magali ( <input type="checkbox"/> )
	Chuck Billy ( <input type="checkbox"/> )		Monica's Gang ( <input type="checkbox"/> )		

<b>SIGN UP NOW! MONICA'S GANG IS YOUR FAVORITE COMIC BOOK!</b>
Fill in the form below and subscribe to _____ comic book for up to 30 % off normal prices on the newsstand. It's like getting 2 issues FREE!
First name:
Middle name (s):
Last name:
Address:
City:
State:
Zip / Postal code:
Country:
E-mail:
Age:
Would you like to receive special offers and discounts by email from magazine? ( <input type="checkbox"/> ) Yes ( <input type="checkbox"/> ) No

4D. Write similar paragraphs about two of your classmates, a girl and a boy, using He – She – His – Her on your notebook without saying his or her name. Swap your texts with your classmates. Discuss if everyone could use the correct structures to describe a boy or a girl. After that, choose one paragraph and read it aloud without saying the name of the student so that the class can guess who it is.

**Figura 20: Ilustrações 4C e 4D - Capas de revistas da turma da Mônica e ficha de assinatura**

<sup>31</sup> As figuras dos personagens da turma da Mônica foram retiradas dos sites abaixo em 02 de julho de 2011: Magali (nutricrosk.blogspot.com); Cebolinha (harrypotteremagiaboladecoruja.blogspot.com); Monica's Gang (romeugibisraros.blogspot.com); Chico Bento (ebooksgratis.com.br); Mônica (portaldoprofessor.mec.gov.br).

As atividades ilustradas visam a fornecer oportunidades para que os aprendizes façam escolhas linguísticas e atuem na língua-alvo, para tanto, achamos relevante elaborá-las a partir do tema e do tipo de texto apresentados no *CA* e *CP*, a saber: informações pessoais e preenchimento de uma ficha de assinatura de revista.

As atividades foram desenvolvidas utilizando os personagens da Turma da Mônica a fim de fazer com que os aprendizes aumentassem o seu envolvimento e, portanto, a possibilidade de percepção das formas ensinadas.

O aspecto de familiaridade com os personagens escolhidos para que façam a escolha de um gibi para assinatura na ilustração 4C pode aumentar as chances de envolvimento, podendo afetar positivamente a qualidade da língua produzida e percebida pelos aprendizes, devido ao fato de terem mais espaço mental para prestar atenção à qualidade de suas próprias produções (Batstone, 1994).

De acordo com o autor supracitado, é sob essas condições de familiaridade, sem a possível pressão gerada por um tópico novo, que os processos de estruturação e reestruturação podem ser guiados. As ilustrações 4A e 4B visam a fornecer essa possibilidade de estruturação, sendo que a ilustração 4D visa a possibilitar o processo de reestruturação dos elementos linguísticos trabalhados.

A atividade 4D, entretanto, poderia também auxiliar a contemplar o terceiro passo do processo de ensino de gramática como habilidade, chamado de Reflexão por Batstone (1994), uma vez que os aprendizes teriam que discutir a estrutura dos parágrafos com os colegas. Para o autor, a reflexão pode dar ao aprendiz a oportunidade de ponderar sobre suas escolhas ao analisar as suas hipóteses e, portanto, lhe fornece novas chances de reestruturar seu conhecimento. Esse passo, contudo, deve levá-lo à reflexão de uma maneira sutil e coerente com os outros estágios, como uma continuidade de todo o processo, sem que ele sinta que haja uma ruptura com os passos que vinha desenvolvendo.

Pensando na teoria do letramento, seria possível discutir com os aprendizes quais gibis (*comic books*) de outros países eles conhecem, como se comportam seus personagens e por que, podendo até estabelecer uma comparação com alguns personagens da turma da Mônica.

Vale ressaltar, também, o fato de a revista da turma da Mônica ser traduzida para outros idiomas, tal como o espanhol e o inglês. Dessa forma, poderíamos mostrar um pouco do caráter social da língua que estão aprendendo e faríamos com que levantassem outros questionamentos acerca do tema trabalhado.

Para finalizar, nossa próxima ilustração apresenta uma possibilidade de gramaticização, na qual os aprendizes podem vir a desenvolver sua habilidade de aplicar a gramática a um determinado léxico apresentado. Vejamo-la a seguir.

**Ilustração 5**

5. Now use the words below to make sentences about your classmates using the prompts. The names are provided as an example, they can be changed to your classmates' names. You can use the paragraphs from activities 1 and 2 as a model. When you finish compare your sentences with the sentences of your friends.

*Pedro – 11 years old – playing soccer*

*Milvia – 12 years old – collecting stamps*

*Girl's name – 11 years old – watching TV*

*Boy's name – ?? years old – ???*

**Figura 21: Ilustração 5 - Atividade ilustrativa do estágio chamado Grammaticização por Batstone (1994)**

Essa atividade também pode ser feita com os nomes dos personagens da Turma da Mônica, com os nomes das celebridades dos diálogos da atividade 2B por nós sugerida ou até mesmo com nomes de colegas de classe. Nossa ilustração traz alguns nomes fictícios por termos considerado a terceira possibilidade, utilizar nomes de colegas de classe.

Buscamos, até esse momento de nossa análise, ilustrar o ensino de gramática como habilidade, o qual visa a guiar os alunos cuidadosamente a utilizar a gramática na comunicação. Para tanto, desenvolvemos maneiras de os aprendizes atuarem na língua estudada, sem apresentar foco explícito na forma das estruturas apresentadas nas perguntas e respostas pessoais e nas descrições dos personagens da turma da Mônica.

No item seguinte, apresentamos uma descrição e análise do único conjunto de atividades proposto na *Situação de Aprendizagem 4* do CA.

### **3.4 Etapa 1: Análise das Atividades da Situação de Aprendizagem 4 do CA**

O objetivo dessa situação é unir o tema e estruturas trabalhados na *Situação de Aprendizagem* anterior a fim de promover a produção de carteirinhas estudantis por meio de um único conjunto de atividades. Primeiramente, vejamos como esse conjunto de atividades se apresenta e, na sequência, nossas considerações.

### 3.4.1 Análise do Conjunto Único de Atividades

#### Atividade 1

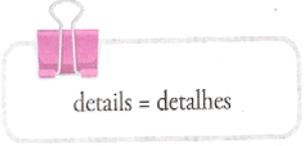
Os aprendizes devem ler algumas questões com a ajuda do professor sobre qual tipo de informação se encontra em carteirinhas de estudante, bem como sobre qual informação vem primeiro, se há muitos detalhes e se é necessário ter foto.

#### Atividade 2

Os aprendizes discutem as questões da atividade 1 em grupos anotando as informações em português no livro, conforme a seguinte figura:

1. Read the following questions with the help of your teacher.

- a) What kind of information can we find in a student identity card?
- b) What piece of information comes first?
- c) Are there a lot of details?
- d) Is a photo necessary?



details = detalhes

2. In small groups, discuss the questions in activity 1. Use the lines below to take notes of your answers in Portuguese.

---



---



---



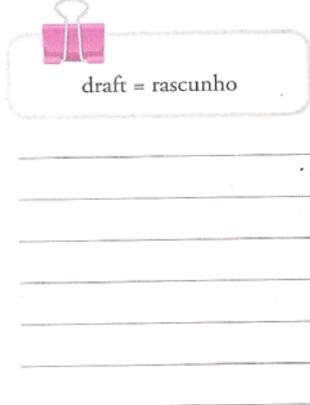
---

**Figura 22: Atividades 1 e 2 da Situação de Aprendizagem 4 do CA**  
 Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 20)

#### Atividade 3

Os aprendizes devem fazer o rascunho da própria carteirinha de estudante pensando na sequência de informação e no *layout* (forma de apresentação), conforme segue:

3. Individually, produce a draft of your student identity card. Think about the sequence of information in it and the layout.

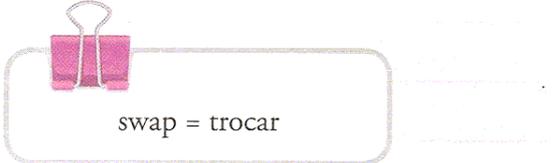


**Figura 23: Atividade 3 da Situação de Aprendizagem 4 do CA**  
 Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 20)

#### Atividade 4

Os aprendizes mostram a carteirinha para um colega e discutem as possíveis contribuições que um pode dar ao trabalho do outro.

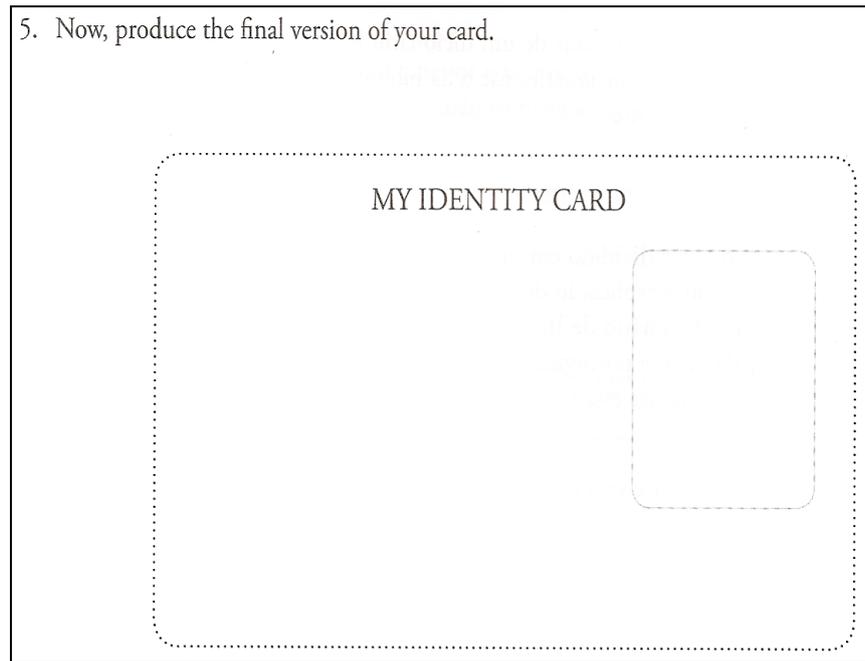
4. Now swap drafts with a friend. Read your friend's card carefully and help him or her improve the text. How can it look better? Do you have any suggestions?



**Figura 24: Atividade 4 da Situação de Aprendizagem 4 do CA**  
 Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 21)

#### Atividade 5

Os aprendizes produzem a versão final da carteirinha de estudante discutida nos grupos, conforme figura a seguir:



**Figura 25: Atividade 5 da Situação de Aprendizagem 4 do CA**  
 Fonte: *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2009b, p. 21)

Como não se trata de um momento reservado especificamente para a reflexão das estruturas e, principalmente, como não há orientação ou oportunidade guiada para que os aprendizes realizem a atividade na língua-alvo, nem mesmo em partes, não podemos dizer que essa atividade contemple o terceiro estágio sugerido por Batstone (1994), intitulado *Reflection*, posto que, segundo o autor, esse estágio visa a fornecer ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre suas escolhas linguísticas ao analisar as suas hipóteses, o que poderia ser realizado na atividade 4 se os aprendizes tivessem que escrever as informações pessoais e não somente apresentá-las em forma de carteirinha.

Sendo assim, não vemos esse último conjunto de atividades como uma continuidade do processo realizado nas atividades anteriores no que se refere ao ensino da forma. Tampouco há a exploração de uma questão social, relevante na teoria do letramento, o que poderia ser feito, por exemplo, com questões sobre quem, dentre os alunos, possui carteirinhas estudantis, sobre a importância das mesmas e em quais situações são necessárias ou trazem algum benefício. Ademais, se essas questões fossem elaboradas em inglês, haveria aumento no insumo e a aula de LI estaria cumprindo seu papel social.

Desse modo, o conjunto de atividades que leva à produção do próprio cartão estudantil parece ser pouco relevante para os alunos, pois demonstra ser uma atividade baseada, unicamente, em aquisição de repertório lexical.

### 3.4.2 Etapa 2: Ilustração do Conjunto Único de Atividades da Situação de Aprendizagem 4 do CA

Como o objetivo desse estudo é procurar espaços para se trabalhar a gramática como habilidade a partir do que é sugerido na Proposta Curricular (São Paulo, 2008), seria relevante que os aprendizes fizessem, também, a descrição de sua própria carteirinha, como nas descrições dos personagens da Mônica, ou da carteirinha de um colega. Além disso, os aprendizes poderiam discutir em quais situações seu uso seria mais apropriado e útil, bem como as vantagens de se possuí-la. Vejamos a ilustração 6 a seguir.

#### ***Ilustração 6***

*6. Discuss with your friends the uses of your identity card: when it is important and how it helps you; the national acceptance; the style and the kind of information needed. After that, make your own card and the card of a boy and a girl from your class and write a paragraph describing the information for each of them. Follow the example below:*

Student Name:

Date of birth:

School:

Your photo

Grade:

Expire date:

*My name's..... I'm..... years old. .... school is ...*

Student Name:

Date of birth:

School:

His photo

Grade:

Expire date:

*His name's ..... is ..... years old..... school is ...*

Student Name:

Date of birth:

School:

Her photo

Grade:

Expire date:

*Her name's Julia. She ..... years..... Her school is ...*

**Figura 26: Ilustração 6 - Elaboração e descrição de carteira estudantil**

Por meio dessa ilustração, poderíamos tentar desenvolver a habilidade de adicionar gramática a um determinado léxico, auxiliando os aprendizes a testar suas hipóteses linguísticas (Batstone, 1994). Além disso, eles teriam mais oportunidades de usar o pronome pessoal e pronome possessivo estudados, aumentando as oportunidades de uso da língua e, ao mesmo tempo, contemplando o terceiro estágio sugerido por Batstone (1994), nomeado *Reflection* na língua inglesa. Se o aprendiz puder ter a oportunidade de refletir sobre suas escolhas linguísticas, analisando as suas hipóteses, o processo realizado anteriormente de manter a atenção focada na forma pode ser estendido.

Para finalizar, os cadernos analisados parecem não chamar a atenção dos aprendizes para a estrutura apresentada da língua, portanto, consideramos relevante unir as teorias de gramática como habilidade às suas atividades para que possamos contribuir para o processo de ensino-aprendizagem neles proposto.

Considerando as duas últimas perguntas de pesquisa de nosso estudo: (2) Qual o papel atribuído à gramática no *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor* do primeiro bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental II para o ensino de inglês? e (3) Existe a possibilidade de se desenvolver atividades didático-pedagógicas a partir dos princípios da teoria de ensino de gramática como habilidade contemplando as estruturas subjacentes ao tema e ao conteúdo das *Situações de Aprendizagem 3 e 4* analisadas?, podemos dizer, primeiramente, que o papel do ensino de gramática no *CA* e no *CP* parece ser de caráter estrutural, pelas razões discutidas em nossa análise, e, segundo, que há inúmeras possibilidades de se adotar o ensino de gramática como habilidade a partir do tema proposto no material.

Observamos, assim, que há pontos em comum entre a proposta curricular (São Paulo, 2008) e a teoria de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade. Parece-se nos, então, que adotar essa perspectiva com relação ao foco na forma no *CA* e *CP* seria coerente e enriquecedor.

Passamos agora às considerações finais e sugestões de pesquisas futuras advindas deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou entender o conceito de gramática implícito na Proposta Curricular (São Paulo, 2008) e verificar a possibilidade de adoção da teoria de ensino de gramática como habilidade a partir da mesma.

Para tanto, buscamos discorrer sobre os diferentes papéis que o ensino de gramática já ocupou na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Verificamos que, por vezes, o papel atribuído a esse ensino foi central, como nos métodos Gramática-Tradução e Audiolingual que apresentamos neste trabalho. Portanto, embora esses métodos tenham ocorrido em diferentes períodos e apresentem características diversas, pudemos notar que ambos tratavam o ensino de estruturas linguísticas como o elemento norteador de todo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Verificamos, também, que outras vezes esse papel deixou de ser central, como pudemos observar nas discussões que apresentamos acerca da Abordagem de Ensino Comunicativo, ou, ainda, foi até mesmo renegado, como nas interpretações equivocadas que ocorreram a respeito dessa abordagem.

A partir do entendimento desses papéis atribuídos ao ensino da forma, buscamos compreender como novas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem de gramática, tais como a terminologia FF (Foco na Forma) e FFs (Foco em formas) cunhada por Long (1991) e as teorias de ensino de gramática como habilidade de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), poderiam contribuir para uma reinterpretação do papel do ensino de gramática

Com o intuito de alcançar esses objetivos, formulamos três perguntas de pesquisa que guiaram nosso estudo, as quais retomamos a seguir.

1. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo prevê um lugar para o ensino-aprendizagem de gramática em LE? Qual?
2. Qual o papel atribuído à gramática no *Caderno do Aluno* e no *Caderno do Professor*, Volume 1, do 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II, para o ensino de inglês?
3. Existe a possibilidade de se desenvolver atividades didático-pedagógicas a partir dos princípios da teoria de ensino de gramática como habilidade contemplando as estruturas subjacentes ao tema e ao conteúdo das Situações de Aprendizagem 3 e 4 analisadas?

A fim de respondermos a essas perguntas, analisamos o papel da gramática, em primeiro lugar, nas orientações da Proposta Curricular (São Paulo, 2008), considerada o ponto de partida do trabalho a ser realizado nas salas de aula das escolas públicas paulistas e, em

segundo lugar, o seu papel no material didático destinado ao 6º Ano do Ensino Fundamental II.

Verificamos, por meio das orientações da Proposta Curricular (São Paulo, 2008), que o papel do ensino de gramática não foi privilegiado e, nem ficou bem definido. Além disso, seu ensino, neste documento, foi atrelado somente à ênfase estruturalista.

Neste estudo, pudemos perceber que, nessa ênfase, o papel do aprendiz é passivo e o professor é considerado o regente de todo o processo de ensino-aprendizagem, cujo elemento norteador é o ensino de estruturas linguísticas em uma sequência pré-determinada. Consideramos, portanto, que a dificuldade de se desvincular o ensino de gramática do ensino estruturalista parece persistir até os dias de hoje. Sendo assim, concordamos com Silva et al. (2010) quanto ao fato de que devemos *superar uma concepção tradicional de língua e de ensino de língua* e nos propor a buscar um ensino de gramática sob *uma concepção de linguagem capaz de subsidiar não só novas metodologias, mas, principalmente, capaz de remodelar o próprio conteúdo ensinado*.

Outra razão que pode ter contribuído para a afirmação da Proposta de não se privilegiar a gramática, é o fato da mesma ter sido baseada na teoria do Letramento. A partir dos princípios dessa teoria, os quais discutimos brevemente neste trabalho, a linguagem é considerada uma forma de compreensão e ação sobre o mundo, por meio da qual os aprendizes possam ser levados a criticar, a respeitar e a propor projetos valiosos para toda a sociedade.

Considerando tais aspectos da teoria do Letramento, acreditamos que as propostas de ensino de gramática como habilidade vão ao encontro dessa perspectiva, em razão de terem, como parte de seus princípios, o objetivo de envolver o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de gramática. Essas propostas buscam promover o engajamento de aprendizes de línguas por meio de atividades didático-pedagógicas que os levem a realizar descobertas por meio do insumo, valorizando seu conhecimento prévio e promovendo a construção da autonomia necessária para auxiliá-los no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira. Portanto, vimos que é possível e coerente combinar a busca de se educar aprendizes de línguas com base na teoria do letramento, adotando atividades baseadas em gramática como habilidade, no que concerne ao foco na forma, uma vez que as duas teorias preocupam-se com a autonomia, a reflexão e o universo dos alunos.

Ao buscarmos a resposta para nossa segunda pergunta de pesquisa, notamos que os cadernos CA e CP, propostos pelo governo do estado de São Paulo, apresentaram alguma preocupação em contemplar o ensino-aprendizagem de gramática nas aulas de inglês para o 6º

ano do Ensino Fundamental Ciclo II. Porém, essa preocupação pareceu não mostrar oportunidades de envolvimento dos aprendizes, não levando-os a atuar de maneira mais ativa no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Na verdade, algumas de suas atividades parecem estar mais associadas ao ensino de estruturas linguísticas do que a tentar tornar o aprendiz mais crítico e autônomo no trabalho proposto.

Por acreditarmos que esse trabalho pode ser mais consistente e significativo para o público-alvo (aprendizes na faixa etária de 10 a 12 anos de idade, em média), apresentamos não somente a discussão teórica que mencionamos, como também oferecemos exemplos de atividades didático-pedagógicas baseadas na teoria de ensino-aprendizagem de gramática como habilidade contemplada neste estudo, tendo em mente a nossa terceira pergunta de pesquisa.

Conseguimos mostrar, com isso, que a adoção dessa proposta poderia contribuir para definir melhor e mais apropriadamente um lugar para o foco na forma no material didático analisado ao tornar o aprendiz mais ativo nesse processo.

No entanto, concordamos que questões cognitivas subjazem a qualquer tomada de posição sobre o lugar da gramática nas escolas (Mello & Souza, 2010), entre elas destacamos a importância de se levar em conta o aspecto cognitivo de professores de línguas estrangeiras a respeito desse ensino. Nesse sentido, consideramos pertinente a abertura de espaços para a discussão e reflexão acerca de novas teorias de ensino de gramática nos cursos de formação de professores.

Podemos dizer que, este estudo, pôde contribuir para uma parte do processo de ensino-aprendizagem de gramática, que foi analisar seu papel na proposta Curricular de São Paulo (2008) e no material didático advindo da mesma, além de ilustrar novas maneiras de se contemplá-lo. Porém, julgamos necessário que outros aspectos desse processo de ensinar gramática sejam discutidos em futuras pesquisas, alguns dos quais apresentamos a seguir.

## **SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS**

Como encaminhamento para futuras pesquisas em ensino de LI, poderíamos pensar na aplicação, em contextos escolares, de atividades didático-pedagógicas semelhantes às elaboradas neste trabalho a título de exemplificação do ensino de gramática como habilidade, a fim de se verificar, na prática, seus resultados.

Além disso, considerando que o material didático é um dos elementos que envolvem a abordagem de ensino de um professor (Almeida Filho, 2005), acreditamos que este estudo pode favorecer outras investigações acerca da prática docente, em diferentes contextos, no que se refere ao ensino de gramática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*, Pontes.
- ANTHONY, E. M. (1963). *Approach, Method and Technique*. English Language Teaching.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; Kawachi, C. E.; Campos-Gonella, C. (2011). Relato de uma Experiência com Autonomia na Formação de Professores de Língua Inglesa: Caminhos, Obstáculos e Reflexões. In: SILVA, K. A; et al.. (Org.). *A Educação de Professores de Línguas na Contemporaneidade: Novos Olhares*. 1 ed. Campinas: Pontes.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. A.; Oliveira, M.; Oliveira, P. L. (2003). How to teach grammar in EFL classes. *Versão Beta*. Número 18.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. A. (2007). Em busca de Propostas Pedagógicas para o Ensino-aprendizagem de Gramática em Língua Estrangeira. In: SIGNORI, M. D., GATTOLIN, S. R. B. & MIOTELLO, V. (Orgs). *Década – Dez Anos entre o Aprender e o Ensinar Linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- BATSTONE, R. (1994). *Grammar*. Oxford University Press.
- BRASIL. MEC/SEF. (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC.
- CAVALCANTI, M. C. (1986). A Propósito da Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Unicamp, n. 7, p. 5-12.
- CONSOLO, A. C. O (1990). Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública. *Dissertação de mestrado*. UNICAMP, Campinas.
- CORACINE, M. J. (2002). O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed.

CRAWFORD, J. (2002). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In: RICHARDS J. C. & RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge.

CRYSTAL, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.

CUNHA, C. e CINTRA, L. (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Heinemann English Language Teaching.

CUNNINGSWORTH, A. & KUSEL, P. (1991). Evaluating Teacher's Guide. *ELT Journal*. Volume 45/2. Oxford University Press.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998). *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (2010). Second Language Acquisition Research and Language-Teaching. In: HARWOOD, N. *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, E.; Fotos, S. (Ed.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers.

FOTOS, S. (2002). Structure-based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 135-155). Mahwah, NJ: Erlbaum.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Editora Atlas.

GUBA, E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Monograph Series n. 8. Los Angeles, Center for the study of Evaluation.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.

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

HINKEL, E. & FOTOS, S. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.

KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content Analysis*. Beverly Hills, Ca.: SAGE.

LANKSHEAR, Colin. e KNOBEL, Michele. (2008). *Pesquisa Pedagógica. Do Projeto à Implementação*. Porto Alegre: Artmed.

LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

\_\_\_\_\_ (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramaring*. Thomson and Heinle.

LEFFA, V. J. (2003). Quando Menos é Mais: a Autonomia na Aprendizagem de Línguas. In: NICOLAIDES, C., MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L., MACHADO, M., FERNADES, V. (Orgs.). *O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, p. 33-49.

LIMA, A. P.; SATO, E. T. N.; AVELAR, F. J.; SOUSA, L. T. (2010). O Ensino de Língua Inglesa no Estado de São Paulo: Uma Proposta em Questão. In: SILVA, K. A. (Org). *Ensinar e Aprender Línguas Na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

LITTLEJOHN, A. P. (1992). *Why Are English Language Teaching Materials the Way They Are?* .Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Lancaster University.

LIVIA, N. F. (2006). *From the Theoretical to Pedagogical Grammar: Reinterpreting the Role of Grammar in English Language Teaching*. Unpublished PhD, Pannon University.

LONG, M., & ROBINSON, P. (1998) Focus on Form: Theory, Research, and Practice. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41).

LONG, M. H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

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.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MACKEY, W.F. (1965). Language Teaching Analysis. London: Longman. In: Littlejohn, A. P. *Why Are English Language Teaching Materials the Way They Are?* Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Lancaster University.

MELLO, H. R.; Souza, R. A. (2010). Questões sobre a gramática e sobre o seu lugar na Linguística Aplicada: apresentação do número temático sobre ensino e aprendizagem de gramática da Revista Brasileira de Linguística Aplicada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 4, Belo Horizonte, p. 825-830.

NASSAJI, H. & FOTOS, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 126-145. Cambridge University Press.

OLIVEIRA, H. F. et al. (2009). Agentes da Abordagem: Primeiros, Segundos e Terceiros. In: *Revista de Educação, Linguagem e Literatura* da UEG-Inhumas, v. 1, n. 2.

PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation*. Beverly Hills, Ca.: SAGE.

PENNINGTON, C. M. (1999). Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.

PEREIRA, A. L. (2007). Representações de Gênero em Livros Didáticos de Língua Estrangeira: Reflexos em Discursos de Sala de Aula e Relação com Discursos Gendrados que Circulam na Sociedade. *Tese de Doutorado*. UNICAMP, Campinas.

PRABHU, N. S. (1990). There Is No Best Method – Why?. *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 2, Summer.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

ROJO, R. e BATISTA, A. (2006). *Livros Didáticos no Brasil: Elementos para um Estado do Conhecimento*. São Paulo. (artigo cedido pelos autores)

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial, São Paulo, 2009.

SÁ-SILVA, J. R. et al. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. Ano 1, N. 1, julho.

SÃO PAULO (Estado). (2008). Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de inglês para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: SEE.

SÃO PAULO (Estado). (2009a). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor – 5ª série do Ensino Fundamental – 1º bimestre*. São Paulo: SEE.

SÃO PAULO (Estado). (2009b). Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno – 5ª série do Ensino Fundamental – 1º bimestre*. São Paulo: SEE.

SILVA, K. A. (2008). Crenças sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas na Linguística Aplicada Brasileira. *Revista Contexturas*, n. 13.

SILVA, K. A.; Pilati, E.; Dias, J. F. (2010). 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, Belo Horizonte, 2010, p. 975-994.

SOUZA, D. M. (2002). E o Livro não “Anda”, Professor? In: CORACINE, M. J. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed.

SCHMIDT, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.

SPADA, N. & LIGHTBOWN, M. P. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, Vol. 42, No. 2, June.

TERENZI, T. (2009). O Ensino de Gramática como Habilidade: Efeitos Perceptíveis na Acuidade da Produção Lingüística de Jovens Aprendizes de Língua Inglesa. *Dissertação de Mestrado*. UFSCar, São Carlos.

UR, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.

WEEDWOOD, B. (2002). *História Concisa da Lingüística*. Parabola Editorial.

WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Ilustração de atividades 1 para o Caderno do Professor

#### *Ilustração 1*

A. How important is the use of numbers for you? Discuss it with your friends and take notes of these uses:

B. Thinking about an important use of numbers. Complete the table below with the phone numbers that are important for you and discuss with your friends which numbers are important in their life and in their community among the suggestions below. Try to write and say all these numbers aloud in English. Ask you teacher for help when it is necessary.

Cell phone number: .....

House number:.....

Emergency number(s):.....

Best friend's phone number:.....

Cell phone Number:.....

Possible age to learn how to drive.....

Possible age to vote.....

C. After that, see how many numbers you can complete in the sequence. Ask your classmates for help. After the sequence is completed, tick 15 numbers to play Bingo with the class. The students who complete the boxes first may try to say all the sequence aloud if he/she wants.

<i>1 one</i>									<i>10 ten</i>
			<i>13thirteen</i>						

APÊNDICE B – Ilustração de atividades 2A e 2B para o Caderno do Professor

**Ilustração 2A**

2A. Find what's missing in the dialogues using the information on the board. Ask the classmate sitting next to you for help.

<p><i>Dialogue 1 (I: Interviewer - R: Rubinho)</i></p> <p><i>I: What's your first name?</i>  <i>R: Rubinho.</i>  <i>I: What's your ..... ?</i>  <i>R: My last name is Barrichelo.</i>  <i>I: What's your address?</i>  <i>R: My address is Rua Santos, 123.</i>  <i>I: .....?</i>  <i>R: I ..... 45 years old.</i>  <i>I: Where are you from?</i>  <i>R: I'm from São Paulo, Brazil</i>  <i>I: What's your zip code?</i>  <i>R: It is 678910.</i>  <i>I: What's your ..... number?</i>  <i>R: It's (11)1213-1415.</i>  <i>I: What's your e-mail?</i>  <i>R: It's barrichelo@2mail.com.</i>  <i>I: Are you married?</i>  <i>R: Yes, .....</i>  <i>I: What's your wife's name?</i>  <i>R: Her ..... is Silvana Barrichelo.</i></p>	<p><i>Dialogue 2 (I: Interviewer - J: Juliana)</i></p> <p><i>I: .....?</i>  <i>I: Where are you from?</i>  <i>J: My first name is Juliana.</i>  <i>J: I'm from Rio Bonito-RJ, Brazil.</i>  <i>I: What's your last name?</i>  <i>I: What's your zip code?</i>  <i>J: Paes.</i>  <i>J: It is 12345-020.</i>  <i>I: How old are you?</i>  <i>I: What's your phone number?</i>  <i>J: I am 31 years old.</i>  <i>J: It is 2343-4456.</i>  <i>I: What's your .....?</i>  <i>I: What's your e-mail?</i>  <i>J: My address is Rua XV de Novembro, 120.</i>  <i>J: It's jupaes@bigmail.com.</i>  <i>I: Are you married?</i>  <i>J: Yes, I am.</i>  <i>I: What's your husband's name?</i>  <i>J: His ..... is Carlos.</i></p>	<p><i>Dialogue 3 (I: Interviewer-T: Taylor Swift )</i></p> <p><i>I: What's your first name?</i>  <i>T: My first name is Taylor.</i>  <i>I: What's your last name?</i>  <i>T: My last name is Swift.</i>  <i>I: .....?</i>  <i>T: My address is 672 Green Avenue.</i>  <i>I: How old are you?</i>  <i>T: I am 23 years old.</i>  <i>I: Where are you from?</i>  <i>T: I'm from the US. I live in Los Angeles, CA.</i>  <i>I: What's your zip code?</i>  <i>T: It is 12345-020.</i>  <i>I: What's your phone number?</i>  <i>T: It's 4567-8923.</i>  <i>I: What's your e-mail?</i>  <i>T: It's tsw@popmail.com.</i>  <i>I: Are you married?</i></p>
--	--	---

**Ilustração 2B**

2B. Fill in these tables with the missing information about Juliana Paes, Rubinho Barrichelo, Taylor Swift and an actor of your choice. Pay attention, in the first table provided, you have to complete with female names, that is, only women's names and the second one with men's names. After that, complete the extra column with the information about your best friend filling the blanks of the appropriate table

<b>Her full name</b>	Juliana Paes	Taylor Swift	
<b>Her occupation</b>	Actress	Singer	Student
<b>..... First name</b>		Taylor	
<b>Her last name</b>		Swift	
<b>..... age</b>		..... years old	
<b>..... address</b>			
<b>Her phone number</b>			
<b>.....hobby</b>	Acting	Singing	

<b>His occupation</b>	F1 Racer	Actor	Student
<b>His first name</b>	Rubinho		Friend (male)
<b>His.....</b>	Barrichelo		
<b>His .....</b>	22 years old		
<b>His .....</b>			
<b>.... phone number</b>			
<b>..... hobby</b>	Racing		

## APÊNDICE C – Ilustração de atividades 3 para o Caderno do Professor

***Ilustração 3***

*3. Copy the two tables from the exercise above on your notebook and write the names of two friends, two boys and two girls, in each. Interview them using the questions provided on the board or in exercise 2A. As you ask them, complete the tables with the information you get from them. Remember, there is an appropriate table for girls and another for boys.*

APÊNDICE D – Ilustração de atividades 4A, 4B, 4C e 4D para o Caderno do Aluno

**Ilustração 4A**

4A. Do you know these Brazilian characters from the comics *Monica's Gang*? Read the extracts and fill in the table below them with their information. Use his or her on the lines provided:



His name is Jimmy Five. He is a very funny short boy. He's 7 years old. He can't pronounce the sound of the letter R. His dog's name is Fluff. He is always planning something against Monica. His hobby is teasing Monica.

\_\_\_\_\_ name:

\_\_\_\_\_ age:

\_\_\_\_\_ dog's name:



She is a very strong and moody girl. Her name is Monica. She's 7 years old. Her blue rabbit toy's name is Samson. She uses it as a weapon to hit the boys, but her favorite hobby is hitting Jimmy Five with her toy rabbit.

\_\_\_\_\_ name:

\_\_\_\_\_ age:

\_\_\_\_\_ favorite Toy:

\_\_\_\_\_ toy's name:

**Ilustração 4B**

4B. Complete the following paragraphs using *She or Her* and *He or His*:



This is Monica's very best friend. \_\_\_\_\_ name is Maggy. \_\_\_\_\_ is 7 years old. \_\_\_\_\_ cat's name is Vanilla. \_\_\_\_\_ favorite food is watermelon, pizza, ice cream and cake. \_\_\_\_\_ is a very happy girl.



\_\_\_\_\_ name is Chuck Billy. \_\_\_\_\_ is 7 years old. \_\_\_\_\_ favorite pet is a hen. He wears a straw hat and walks bare feet. \_\_\_\_\_ talks with a country twang and hates to get up early. \_\_\_\_\_ hobby is fishing.

Which personal pronoun (*He/She*) and possessive adjective (*His/Her*) did you use for:

Maggy:.....

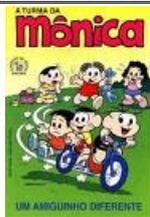
Chuck Billy:.....

### Ilustrações 4C e 4D

4C. Here are some of Monica's Comic Books, tick the one you would like to subscribe. Don't forget to fill in the subscription form below with your personal information.



Jimmy Five ( )



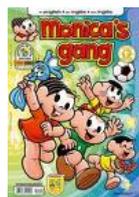
Monica ( )



Magali ( )



Chuck Billy ( )



Monica's Gang ( )

**SIGN UP NOW! MONICA'S GANG IS YOUR FAVORITE COMIC BOOK!**

Fill in the form below and subscribe to \_\_\_\_\_ comic book for up to 30 % off normal prices on the newsstand. It's like getting 2 issues FREE!

First name:

Middle name (s):

Last name:

Address:

City:

State:

Zip / Postal code:

Country:

E-mail:

Age:

Would you like to receive special offers and discounts by email from

magazine? ( ) Yes ( ) No

4D. Write similar paragraphs about two of your classmates, a girl and a boy, using He – She – His – Her on your notebook without saying his or her name. Swap your texts with your classmates. Discuss if everyone could use the correct structures to describe a boy or a girl. After that, choose one paragraph and read it aloud without saying the name of the student so that the class can guess who it is.

## APÊNDICE E – Ilustração de atividades 5 para o Caderno do Aluno

**Ilustração 5**

5. Now use the words below to make sentences about your classmates using the prompts. The names are provided as an example, they can be changed to your classmates' names. You can use the paragraphs from activities 1 and 2 as a model. When you finish compare your sentences with the sentences of your friends.

*Pedro – 11 years old – playing soccer*

*Milvia – 12 years old – collecting stamps*

*Girl's name – 11 years old – watching TV*

*Boy's name – ?? years old – ???*

APÊNDICE F – Ilustração de atividades 6 para o Caderno do Aluno

**Ilustração 6**

6. Discuss with your friends the uses of your identity card: when it is important and how it helps you; the national acceptance; the style and the kind of information needed. After that, make your own card and the card of a boy and a girl from your class and write a paragraph describing the information for each of them. Follow the example below:

Student Name:  
Date of birth:  
School: Your photo  
Grade:  
Expire date:

*My name's..... I'm..... years old. .... school is ...*

Student Name:  
Date of birth:  
School: His photo  
Grade:  
Expire date:

*His name's ..... is ..... years old..... school is ...*

Student Name:  
Date of birth:  
School: Her photo  
Grade:  
Expire date:

*Her name's Julia. She ..... years..... Her school is ...*

## **ANEXOS**

ANEXO A – Caderno do Professor – 6º ano, Volume 1, Ensino Fundamental Ciclo II

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

### *PERSONAL INFORMATION: FILLING OUT FORMS AND IDENTIFICATION CARDS*

**Tempo previsto:** 5 aulas.

**Conteúdos e temas:** informações pessoais e números.

**Competências e habilidades:** identificar gêneros e relacionar títulos de revistas a seu conteúdo; produzir cartões de identificação pessoal em inglês.

**Estratégias de ensino:** jogos; apresentação de vocabulário e de funções comunicativas; leitura dirigida; acompanhamento de trabalho de produção escrita individual.

**Recursos:** lousa; folha de atividade; fotos de pessoas famosas em tamanho grande; papel cartolina ou cartão ou folhas de sulfite; papel contact ou plástico transparente para encapar; alfinetes de segurança; fotos 3x4.

**Avaliação:** registro de participação dos alunos; folha da Atividade 6.

### Preparação para a Situação de Aprendizagem 3

**Objetivos:** reconhecer e usar números de 0 a 20 para fornecer informações pessoais; sintonizar os alunos com o tema da atividade.

**Tempo previsto:** 2 aulas.

Inicie a aula pedindo aos alunos que digam se conhecem algum número em língua inglesa. Para isso, escreva os numerais de 0 a 9 na lousa e veja se sabem dizê-los em inglês. À medida que respondem, escreva os números por extenso. Faça o mesmo com os numerais de 10 a 20. Em seguida, leia cada um dos números e convide os alunos a dizê-los em voz alta. Dê alguns minutos para que anotem tudo em seus cadernos e apague a lousa. Pratique os núme-

ros utilizando sua estratégia preferida ou escolhendo entre as opções seguintes.

#### ► *Chain*

Peça que todos os alunos fiquem em pé ao lado de suas carteiras e comece a circular entre as fileiras. Combine que, quando você tocar um aluno, ele deve dizer o número 1 em inglês e sentar-se. O próximo aluno que você tocar deve dizer o número 2 e sentar-se. Prossiga até o número 20 e reinicie do 1, até que todos os alunos estejam sentados.

#### ► *Bingo*

Peça aos alunos que desenhem cartelas com nove quadrados em seus cadernos e escrevam um número em cada quadrado, sem repetir nenhum. Comece a “cantar” o bingo dizendo

os números em inglês. Mantenha o controle dos números que você já cantou, anotando-os em uma folha de papel. Vence o aluno que completar a tabela primeiro.

► **Math**

Dite algumas sequências de números em inglês e peça que os alunos as anotem em seus cadernos. Em seguida, peça que identifiquem como elas são organizadas. Por exemplo:

3 – 6 – 9 – 12 – 15 – 18 (o número mais 3)

4 – 8 – 12 – 16 – 20 (o número mais 4)

19 – 17 – 15 – 13 – 11 (o número menos 2)

20 – 14 – 8 – 2 (o número menos 6)

► **Informações pessoais**

Após a prática com os números, diga aos alunos que vocês passarão a estudar como pedir e fornecer informações pessoais. Escreva na lousa *Personal Information* e peça aos alunos que digam quais informações se encaixam nesse tema. Eles provavelmente dirão coisas como: nome, data e local de nascimento, número de um documento pessoal, nome dos pais, local de residência, número do telefone, entre outros. Acolha as respostas e explique que vocês estudarão como pedir e informar o nome completo (*full name*), a idade (*age*), o endereço (*address*), o endereço eletrônico (*email address*) e o telefone (*telephone number*).

Escreva na lousa as seguintes perguntas e respostas, e peça aos alunos que as relacionem:

**Questions**

What's your first name?

What's your last name?

How old are you?

What's your address?

What's your telephone number?

What's your email address?

**Answers**

It's 30945422.

It's 139 Chariot Lane, apartment 34.

My last name is Santos.

It's sandrasantos@hotmail.com .

I'm 11 years old.

My name is Sandra.

**Nota:** As perguntas e respostas são aqui apresentadas para que os alunos as reconheçam como *chunks*, sequências de palavras que formam um todo de significado. Não se quer, com isso, que os alunos as memorizem ou saibam dizê-las em inglês nesse momento.

Confira a atividade, lendo cada par de pergunta e resposta correspondente, um por um.

- ▶ Ao ler a pergunta relativa ao sobrenome, explique que podemos usar duas formas: *last name* ou *surname*.
- ▶ Ao ler o endereço, comente que, nos países de língua inglesa, as palavras *Street*, *Avenue*, *Road* e *Lane* são usadas em vez de Rua, Avenida, Estrada e Alameda e que o número da residência precede o nome do logradouro. Por exemplo: *54 Park Street* ou *389 Madison Avenue, apartment 32*. Explique, ainda, que o endereço não pode ser traduzido e que, portanto, ao fornecer seu endereço o aluno deve dizer *It's Rua Julieta Torres, 32*.
- ▶ Ao ler o telefone, explique que o número zero em telefones é muitas vezes lido como *oh* em vez de *zero*. Além disso, usamos a palavra *double* quando um número aparece repetido. Assim, 22 é lido *double two*; 333 é lido *three, double three*; 00 é lido *double oh*.
- ▶ Ao ler o endereço eletrônico, ensine que dizemos *at* para *@* e *dot* para o ponto, ou seja, o endereço no exercício, quando lido em voz alta, fica sandrasantos *at* hotmail *dot* com.

Como lição de casa, peça que os alunos reescrevam as perguntas e forneçam seus dados pessoais como resposta para cada uma delas. No início da aula seguinte, convide alguns alunos a fazer as perguntas e a respondê-las, mesmo que ainda titubeiem em relação à pronúncia.

## Atividade 1

**Objetivo:** identificar o gênero formulário para assinantes.

**Tempo previsto:** 10 minutos.

## Procedimentos

Leia o enunciado em inglês e dê dicas para que os alunos descubram o significado de cada um dos gêneros listados. Por exemplo: (a) Folha de S. Paulo *and* O Estado de S. Paulo *are newspapers*. Quem sabe o que é *newspaper article*? (artigo de jornal). (b) Para assinar uma revista, em inglês dizemos *subscribe*. A palavra em português equivalente a *form* começa exatamente do mesmo jeito que em inglês (formulário para assinantes). (c) Em jornais e revistas, há artigos, notícias, editoriais, reportagens e, em quase todas as páginas, um *advertisement* (anúncio, propaganda).

Peça aos alunos que façam uma leitura muito rápida, um “passar de olhos” pelo texto, para identificar o gênero (trata-se de um formulário para assinantes). Depois, converse com a turma sobre como chegaram à resposta, procurando fazê-los perceber a organização geral do texto. Os alunos talvez digam que não é um artigo de jornal, porque não tem título; que não é um anúncio ou propaganda, porque não tem imagens. Além disso, é possível que eles justifiquem que nem artigos de jornal nem anúncios têm espaços para preencher.

## Atividade 2

**Objetivo:** relacionar títulos de revistas a seu conteúdo.

**Tempo previsto:** 20 minutos.

### Procedimentos

Leia com os alunos o enunciado da atividade, explicando que se trata de títulos de revistas. Leia, também, a primeira pergunta que deve ser respondida em português. Peça que sublinhem, nos títulos de revistas, as palavras cujo significado reconhecem ou porque já as viram em outros lugares ou porque se parecem com o português. Espera-se que os alunos reconheçam *girl*, *auto*, *PC*, *sports* e *games*, e por meio dessas palavras consigam identificar que *Cosmopolitan Girl* é uma revista feminina para adolescentes, *Autosound* é uma revista sobre carros, *PC World* é uma revista sobre computadores, *All Sports* é uma revista sobre esportes e *Hit Games* é uma revista sobre jogos.

Em seguida, leia a segunda pergunta e dê alguns minutos para que os alunos a respondam oralmente, conversando com um colega que se senta perto.

## Atividade 3

**Objetivo:** preencher um formulário de assinantes com escolha de revista e dados pessoais.

**Tempo previsto:** 20 minutos.

### Procedimentos

Leia o enunciado e proponha que os alunos façam a atividade individualmente. Há, no formulário, algumas informações que ainda não foram vistas diretamente pelos alunos. São elas: *Middle name(s)*, *City*, *State*, *Zip/Postal code* e *Country*. Tendo em vista o trabalho realizado até aqui com os outros textos, espera-se que os alunos sejam capazes de completar essas lacunas, mobilizando, para isso, conhecimentos prévios de organização textual e fazendo inferências. Alguns alunos, no entanto, podem requerer atenção especial.

## Atividade 4

**Objetivo:** identificar o gênero cartão de identificação estudantil.

**Tempo previsto:** 10 minutos.

### Procedimentos

Esta atividade é uma nova oportunidade de identificar o gênero de um texto, particularizado, agora, em um tipo específico, uma vez que em todas as alternativas parece que se trata de um cartão de identificação. Cabe ao aluno mobilizar as mesmas estratégias utilizadas na Atividade 1 desta Situação de Aprendizagem para agora identificar se é um documento de identidade (*citizen identity card*), um estudantil (*student identity card*) ou profissional (*professional identity card*). É bem possível que os alunos precisem de alguma ajuda para com-

preender o significado da palavra *citizen* (“cidadão”). Ao verificar a resposta correta (*student identity card*), peça aos alunos que justifiquem sua resposta. Eles provavelmente apontarão a presença da palavra *student* abaixo da foto de Sandra Nascimento.

### Atividade 5

**Objetivos:** reconhecer o uso de *helhis* e *shelher* para referirmo-nos a homens e mulheres, respectivamente; transpor informações encontradas em um cartão de identificação estudantil para um parágrafo descritivo.

**Tempo previsto:** 20 minutos.

### Procedimentos

Leve para a aula algumas fotos de pessoas famosas. Mostre aos alunos a foto de uma mulher e pergunte: *Who's this? Is it a man or a woman? What's her name?*, ou outras. Não espere que os alunos respondam com frases completas; basta que digam a informação solicitada. Em seguida, faça o mesmo com a foto de um homem famoso. Pergunte: *Who's this? Is it a man or a woman? What's his name?* e repita o procedimento com outras fotos. Em seguida, escreva na lousa: *His name is* (o nome de um dos homens famosos que você apresentou); *He is* (o nome de um dos homens famosos que você apresentou) e *Her name is* (o nome de uma das mulheres famosas que você apresentou) e *She is* (o nome de uma das mulheres famosas que

você apresentou). Mostre a relação entre os pronomes *He/His*, masculinos, e *She/Her*, femininos. Como se trata de uma atividade de reconhecimento, não é preciso cobrar dos alunos, nesse momento, a produção de frases com o uso desses possessivos.

Em seguida, leia o enunciado da Atividade 5 e explique. Peça aos alunos que completem as informações individualmente. Para conferir, leia as respostas em voz alta, convidando os alunos a dizer suas opções e os trechos por eles completados. Como em outros itens, há, aqui, uma palavra que ainda não foi vista: *expires*. Espera-se que os alunos consigam relacioná-la à informação *expiry date*, que consta no cartão de identificação.

### Atividade 6

**Objetivo:** produzir cartões de identificação estudantil em inglês.

**Tempo previsto:** 1 aula.

### Procedimentos

Proponha a atividade e oriente os alunos para, inicialmente, produzirem um rascunho de seus cartões de identificação estudantil, planejando as dimensões que serão utilizadas, bem como a disposição das informações no cartão final. Assim, serão evitadas rasuras e a produção final ficará mais bem acabada.

ANEXO B – Caderno do Aluno – 6º ano, Volume 1, Ensino Fundamental Ciclo II



**SITUATED LEARNING 3**  
**PERSONAL INFORMATION: FILLING OUT FORMS**  
**AND IDENTIFICATION CARDS**

1. Read the text quickly and tick the correct answer: what kind of text is it?

- a newspaper article  
 a subscription form  
 an advertisement

**SIGN UP NOW!**

Fill in the form below and subscribe to \_\_\_\_\_ magazine for up to 53% off normal prices on the newsstand. it's like getting 4 issues FREE!

First name: \_\_\_\_\_

Middle name(s): \_\_\_\_\_

Last name: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

City: \_\_\_\_\_

State: \_\_\_\_\_

Zip/Postal code: \_\_\_\_\_

Country: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Would you like to receive special offers and discounts by email from \_\_\_\_\_ magazine?

Yes  No

2. Read the magazine titles below:

- Cosmopolitan Girl
- Autosound
- PC World
- All Sports
- Hit Games

Now answer in Portuguese:

a) What do you think each magazine is about?

---



---



---

b) Which magazine would you like to subscribe to? Why?

---



---



---

3. Go back to the form in Activity 1 and fill it out with your chosen magazine's name and your own personal information.

4. Now read the text below and answer: what kind of text is it?

- ( ) A citizen identity card.  
 ( ) A student identity card.  
 ( ) A professional identity card.







## HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 3



1. Circle 10 (ten) numbers in the word hunt below.

P	G	H	T	J	K	L	N	R	G	H	J	B	P	V	C	N	I	N	E
Y	J	I	W	P	Y	D	P	T	T	W	E	L	V	E	X	Z	A	Q	W
H	L	Ç	Q	I	T	T	R	S	H	Q	P	K	B	P	X	T	Y	R	T
M	N	P	S	P	G	S	Q	D	R	W	L	J	H	D	S	E	V	E	N
T	H	I	R	T	E	E	N	W	E	D	T	K	J	M	I	X	C	V	P
C	D	Q	R	E	D	I	O	Q	E	C	R	L	Q	W	X	Z	S	D	G
F	F	T	H	E	K	G	L	P	S	V	D	P	N	P	T	W	D	R	J
O	D	L	G	N	J	H	P	J	I	P	V	C	V	E	Q	S	G	H	
U	R	N	J	T	H	T	U	K	L	G	H	C	B	N	E	P	O	I	P
R	H	P	K	W	Y	F	G	H	J	E	L	E	V	E	N	P	T	N	R

2. Now write the numbers you found in Activity 1 in the table below, from the smallest to the biggest. Follow the example.

- |                                 |              |
|---------------------------------|--------------|
| a) _____ <i>three</i> _____ (3) | f) _____ ( ) |
| b) _____ ( )                    | g) _____ ( ) |
| c) _____ ( )                    | h) _____ ( ) |
| d) _____ ( )                    | i) _____ ( ) |
| e) _____ ( )                    | j) _____ ( ) |

## 3. Match the columns.

A	B
a) middle name	( ) José Lucas <b>Rodrigues</b>
b) zip code	( ) 12 years old
c) last name	( ) José <b>Lucas</b> Rodrigues
d) age	( ) jo_luc@info.com.br
e) e-mail address	( ) 129556-58

## 4. Put the words in the correct order to form questions.

a) first / name / your / What's

\_\_\_\_\_?

b) old / you / are / How

\_\_\_\_\_?

c) your / What's / address / e-mail

\_\_\_\_\_?

d) telephone / your / What's / number

\_\_\_\_\_?

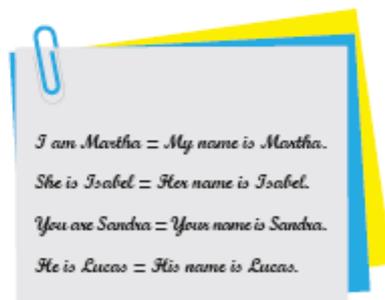
e) name / your / last / What's

\_\_\_\_\_?

## 5. Study the magazine titles below. Then, complete the sentences using the titles in the box.

- TEEN GIRLS AROUND
- INFO PC NEWS
- MOVIE SESSION
- GAME OVER
- THE MUSIC FAN
- FASHION CLUB

- a) \_\_\_\_\_ is about computer programs, software and equipment.
- b) \_\_\_\_\_ is about the world of clothes, style and top models.
- c) \_\_\_\_\_ is about games (PC and video).
- d) \_\_\_\_\_ is about music in general, bands and songs.
- e) \_\_\_\_\_ is about teenage girls.
- f) \_\_\_\_\_ is about cinema.
6. Underline the correct word in the sentences below.
- a) This is my friend, Sarah. **Her / She** is 12 years old.
- b) Lucy is a student. This is **her / she** identity card.
- c) Mark is my best friend. **His / He** last name is Young.
- d) I am from Piracicaba but my friend Pedro is not. **His / He** is from Limeira.
- e) Hi, I / My am Carlos. What's **you / your** name?



## FOR FUN

Question: What did number zero say to number eight?

*An zero: Nice hat! (Number 8 has the shape of 0 with a great hat on it.)*



#### SITUATED LEARNING 4 PRODUCING STUDENT IDENTITY CARDS

1. Read the following questions with the help of your teacher.
  - a) What kind of information can we find in a student identity card?
  - b) What piece of information comes first?
  - c) Are there a lot of details?
  - d) Is a photo necessary?



details = detalhes

2. In small groups, discuss the questions in Activity 1. Use the space below to take notes of your answers in Portuguese.

---

---

---

---

3. Individually, produce a draft of your student identity card. Think about the sequence of information in it and its layout.



draft = rascunho

4. Now swap drafts with a friend. Read your friend's card carefully and help him or her improve the text. How can it look better? Do you have any suggestions?



5. Now, produce the final version of your card.

MY IDENTITY CARD

