

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

**A DIMENSÃO DE USO DA GRAMÁTICA (*PRAGMALINGUÍSTICA*) EM UM LIVRO
DIDÁTICO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA.**

Nathalie Messias de Andrade

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

Área de Concentração: Ensino-
Aprendizagem de Línguas
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane
Hércules Augusto-Navarro

São Carlos
2013

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A553d Andrade, Nathalie Messias de
A dimensão de uso da gramática (pragmalinguística)
em um livro didático para ensino-aprendizagem de
inglês como língua estrangeira / Nathalie Messias de
Andrade. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
156 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2013.

1. Gramática como habilidade. 2. Pragmática. 3.
Pragmalinguística. 4. Material didático. 5.
Atividades de ensino de inglês como LE. I. Título.

Dedico este trabalho:
Aos meus pais Eliete e Luiz Carlos.
Ao meu irmão Rodrigo.
Ao Filipe.

*“A definition of language is always, implicitly or explicitly, a definition of human beings
in the world.”*

Raymond Williams

Agradecimentos

Agradeço à Professora Eliane Hércules Augusto Navarro pela orientação *by the learner* que me fez evoluir como pesquisadora e como pessoa, pela confiança depositada em meu trabalho acadêmico e profissional, pelo incentivo dado desde a minha graduação, pela compreensão nos meus momentos de impaciência e pela amizade e palavras sábias que me ajudam a crescer sempre.

À Professora Camila Höfling pela disposição e leitura cuidadosa dos meus textos, pelos esclarecimentos e pelos comentários preciosos, pelo constante interesse pelo meu trabalho, pela dedicação inestimável, e pela amizade e apoio desde minha graduação.

À Professora Denise Abreu-e-Lima pelas valiosas contribuições para o aprimoramento dos meus trabalhos, pelo conhecimento compartilhado, pelas discussões e reflexões realizadas, e por me inspirar com sua segurança pessoal e sucesso profissional.

Aos professores, funcionários e colegas do curso de Letras que, ainda que não saibam, foram essenciais para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística que contribuíram com a minha formação acadêmica e me ajudaram ao longo da jornada.

Aos meus pais Eliete e Luiz Carlos, e ao meu irmão Rodrigo, que sempre me incentivaram e compartilharam minhas conquistas, por todo o esforço, toda dedicação, todo amor e toda paciência, por me apoiarem e ajudarem em todos os aspectos, e por sempre acreditarem em mim.

À chefe e amiga Jane Coury pelo interesse por me tornar uma profissional de excelência, pelo incentivo e carinho demonstrados, pelos livros e textos emprestados, e pela experiência compartilhada que se transforma em trabalho de qualidade a cada dia.

À amiga Tessa Colquhoun por me proporcionar oportunidades de reflexão *pragmalinguística* em situações reais de comunicação, pelas revisões cuidadosas do meu texto em inglês, e por me mostrar um pouco de seu país e levar um pouco do meu consigo.

Às amigas professoras de inglês, em especial às que participam de projetos de extensão da universidade e às da escola de idiomas na qual eu trabalho, pelas ideias e experiências compartilhadas, pelos momentos de diversão e reflexão, pela companhia, pela ajuda, pelo desenvolvimento profissional, pelo trabalho em equipe, e pela convivência prazerosa.

Às amigas que, de um jeito ou de outro, sempre me deram forças, seja por uma palavra, seja pela companhia (ainda que nem sempre presencial): Lygia Garrido, Thays Melchior, Camilla Roberts, Tatiana Salata Lima, Verena Bueno, Bruna Moraes, Flora Rittmeister, Stéfanie Della Rosa, Eleonora Bottura, Márcia Negri.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho.

E, sobretudo, ao Filipe, que não me deixou faltar motivação, por ter compartilhado minhas preocupações e incertezas, por não ter me deixado desistir, pelo apoio e diálogo, por tudo o que me ensina, por me entender e por me amar incondicionalmente, sempre.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é verificar se, e em caso afirmativo como, os aspectos pragmáticos da gramática (*pragmalinguística*) são contemplados em um livro didático de inglês como LE comercializado internacionalmente e utilizado no Brasil. Objetivamos também retratar o papel designado à gramática neste material e apresentar reflexões sobre possibilidades de contribuir com o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*, a partir das unidades analisadas. Analisamos a proposta apresentada pelo livro estudando as atividades propostas à luz das teorias que postulam o ensino de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994, LARSEN-FREEMAN, 2003), a pragmática (KASPER e ROSE, 2001) e o desenvolvimento de materiais didáticos baseados em princípios (TOMLINSON, 2010, HARWOOD, 2010). Observamos que o material didático analisado não apresenta o ensino da dimensão *pragmalinguística*, focando o ensino da dimensão da forma e não possibilitando que os aprendizes, apenas com o suporte do material didático, sejam incentivados a refletir acerca do funcionamento da língua.

Palavras-chave: gramática como habilidade, pragmática, *pragmalinguística*, material didático, atividades de ensino de inglês como LE

ABSTRACT

The aim of this work is to verify if and to what extent the pragmatic aspects of grammar (*pragmalinguistics*) are covered in some units of an English Language Teaching textbook used in Brazil. We also aim to delineate the role of grammar in this material and, based on the analyzed units, present reflections on the possibilities of contributing to the teaching-learning of *pragmalinguistics*. We consider the proposal of the material as we verify the activities according to theories that approach grammar as a skill (BATSTONE, 1994 and LARSEN-FREEMAN, 2003), pragmatics (KASPER and ROSE, 2001) and principled materials development (TOMLINSON, 2010, HARWOOD, 2010). It is observed that the present textbook does not approach *pragmalinguistics*. Instead, it focuses on grammar as product. Due to this factor, learners are not presented with opportunities to reflect upon language usage.

Key Words: grammar as a skill, pragmatics, *pragmalinguistics*, principled materials development, EFL teaching activities

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema tripartido adaptado a partir do modelo sugerido por Larsen-Freeman (2003). _____	32
FIGURA 2 – Primeira seção de gramática (<i>Grammar</i>) da unidade nove, no livro do aluno. _____	69
FIGURA 3 – Segunda seção de gramática (<i>Grammar</i>) da unidade nove, no livro do aluno. _____	71
FIGURA 4 – Tabela com a estrutura gramatical ‘ <i>there to be</i> ’ (página vii do livro do aluno) focalizada na unidade nove. _____	73
FIGURA 5 – Exercícios sobre a estrutura gramatical ‘ <i>there to be</i> ’ (página viii do livro do aluno) focalizada na unidade nove. _____	73
FIGURA 6 – Exercício de prática oral sobre a estrutura gramatical ‘ <i>there to be</i> ’ (página i do livro do aluno) focalizada na unidade nove. _____	74
FIGURA 7 – Exercício de prática oral sobre a estrutura gramatical ‘ <i>there to be</i> ’ (página iv do livro do aluno) focalizada na unidade nove. _____	74
FIGURA 8 – Primeira seção de gramática (<i>Grammar</i>) da unidade dezesseis, no livro do aluno. _____	78
FIGURA 9 – Segunda seção de gramática (<i>Grammar</i>) da unidade dezesseis, no livro do aluno. _____	80

FIGURA 10 – Tabela com revisão de tempos verbais (página vii do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis _____	82
FIGURA 11 – Exercícios sobre tempos verbais (página viii do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis. _____	82
FIGURA 12 – Exercício de prática oral sobre tempos verbais (página iii do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis. _____	83
FIGURA 13 – Exercício de prática oral sobre tempos verbais (página vi do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis. _____	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Princípios de aquisição linguística para o desenvolvimento efetivo de MD _____	40
QUADRO 2 – Princípios de ensino de línguas para o desenvolvimento efetivo de MD _____	42
QUADRO 3 – Panorama das unidades analisadas _____	62
QUADRO 4 – Seções de gramática e informações <i>pragmalinguísticas</i> que poderiam ser exploradas _____	87
QUADRO 5 – Seções de expressões úteis e informações <i>pragmalinguísticas</i> que poderiam ser exploradas _____	89

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Panorama de princípios de aquisição linguística e ensino de línguas para o desenvolvimento efetivo de Materiais Didáticos - Brian Tomlinson (2010)

ANEXO B – Introdução ao MD (página vi do LP)

ANEXO C – Descrição de *atividade comunicativa* contida no LP (página xxiii)

ANEXO D – Descrição de *contexto* contida no LP (páginas xxiii e xxiv)

ANEXO E – Descrição de *foco na forma* contida no LP (página xxv)

ANEXO F – Descrição de *função* contida no LP (página xxvi)

ANEXO G – Descrição de *ensino de gramática* contida no LP
(páginas xxvi e xxvii)

ANEXO H – Descrição de *atenção focada* contida no LP (página xxix)

ANEXO I – Instruções para a primeira seção de gramática da unidade nove.
(página 68 do LP)

ANEXO J – Instruções para a segunda seção de gramática da unidade nove.
(página 69 do LP)

ANEXO K – Instruções para a primeira seção de gramática da unidade dezesseis. (página 118 do LP)

ANEXO L – Instruções para a segunda seção de gramática da unidade dezesseis. (página 119 do LP)

ANEXO M – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade onze.
(página 84 e 85 do LP)

ANEXO N – Instruções para a seção de compreensão auditiva e textual da
unidade catorze. (página 105 do LP)

ANEXO O – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade quinze.
(páginas 114 e 115 do LP)

ANEXO P – Seção de expressões úteis da unidade nove.
(página 64 do livro do aluno)

ANEXO Q – Seção de expressões úteis da unidade dez.
(página 70 do livro do aluno)

ANEXO R – Seção de expressões úteis da unidade onze.
(página 76 do livro do aluno)

ANEXO S – Seção de expressões úteis da unidade treze.
(página 92 do livro do aluno)

ANEXO T – Seção de expressões úteis da unidade catorze.
(página 98 do livro do aluno)

ANEXO U – Seção de expressões úteis da unidade quinze.
(página 104 do livro do aluno)

ANEXO V – Seção de expressões úteis da unidade dezesseis.
(página 110 do livro do aluno)

ANEXO W – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade nove.
(páginas 70 e 71 do LP)

ANEXO X – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade dezesesseis. (páginas 120 e 121 do LP)

ANEXO Y – Unidade nove. (páginas 60 a 65 do livro do aluno)

ANEXO Z – Unidade dezesesseis. (páginas 106 a 111 do livro do aluno)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LP	Livro do Professor
MD	Materiais Didáticos

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE QUADROS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
SUMÁRIO	xii
INTRODUÇÃO	14
JUSTIFICATIVA	15
LACUNA DE PESQUISA	16
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	17
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1. O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS	20
1.1.2. FOCO NA FORMA E FOCO EM FORMAS	26
1.1.3. GRAMÁTICA COMO HABILIDADE	27
1.1.4. AS TRÊS DIMENSÕES DA GRAMÁTICA	30
1.2. PRAGMÁTICA	33
1.2.1 PRAGMALISGUÍSTICA E SOCIOPRAGMÁTICA	35
1.3. ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	37
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA	45
2.1. A ESCOLHA DA METODOLOGIA E SUA JUSTIFICATIVA	45
2.1.1 CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL	46
2.1.2 O CONCEITO DE DOCUMENTO	48
2.1.3 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	49
2.2. MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	50
2.3. O MATERIAL DIDÁTICO SELECIONADO	51

2.3.1 O LIVRO DO ALUNO _____	51
2.3.2 OS AUTORES DO LIVRO DO ALUNO _____	54
2.3.3 O LIVRO DO PROFESSOR _____	57
2.3.4 OS AUTORES DO LIVRO DO PROFESSOR _____	58
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS _____	60
3.1 PANORAMA _____	61
3.2 VISÃO DE GRAMÁTICA _____	63
3.2.1 VISÃO DE GRAMÁTICA INFORMADA PELO MATERIAL _____	64
3.2.2 VISÃO DE GRAMÁTICA RETRATADA NO MATERIAL _____	68
3.3. PRAGMALINGUÍSTICA APRESENTADA NO MATERIAL _____	85
3.4 OPORTUNIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRAGMALINGUÍSTICA _____	87
3.5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRAGMALINGUÍSTICA _____	90
3.5.1 ENSINO INDUTIVO DAS TRÊS DIMENSÕES DA GRAMÁTICA _____	91
3.5.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRAGMALINGUÍSTICA _____	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	104
ANEXOS _____	110

INTRODUÇÃO

O papel da gramática tem sido amplamente discutido por estudiosos e pesquisadores em ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo ao considerarmos o contexto de ensino de língua inglesa como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE).

De acordo com alguns autores, como Krashen (1981), a exposição ao insumo seria suficiente para que o aprendiz produzisse enunciados coerentes e fluentes, utilizando a língua de maneira apropriada.

Porém, autores como Batstone (1994), Ellis (2002a) e Larsen-Freeman (2003), Nassaji e Fotos (2004) entre outros, sugerem que a aprendizagem baseada somente na interação social, e sem nenhuma ou pouca preocupação à forma, pode resultar em uma interlíngua que comprometa a comunicação apropriada e a intenção original do falante.

Na tentativa de preencher essa *lacuna crítica* (BATSTONE, 1994) deixada tanto pelo foco exclusivo na forma, como pelo foco apenas no sentido, Larsen-Freeman (2003), da mesma forma que Batstone, baseia-se em estudos anteriores para propor o ensino indutivo de gramática apoiado em conscientização, prática e reflexão, por meio de propostas pedagógicas que integrem focos no sentido e na forma. A gramática passa a ser vista como uma habilidade que requer prática significativa, reflexão por parte dos aprendizes, e atenção às três dimensões sugeridas por Larsen-Freeman: forma (estrutura), sentido (semântica) e uso (pragmática).

Esta dissertação focaliza o ensino da dimensão do uso, isto é, pragmática, definida por Crystal (1997, p. 301) como

o estudo da língua do ponto de vista dos usuários, especialmente das escolhas que eles fazem, das restrições que eles encontram ao usar a língua em interações sociais e dos efeitos que o uso que fazem da língua tem em outros participantes no ato de comunicação.¹

¹ Tradução livre. Original: "The study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication."

Optamos por estudar as oportunidades de ensino de pragmática em um livro didático de língua inglesa devido à forte presença do material didático na aquisição de uma nova língua (HARWOOD, 2010), e também à escassez de trabalhos publicados na área de ensino de pragmática (KASPER e ROSE, 2001).

Justificativa

O aspecto pragmático decorrente do uso da linguagem na interação, relacionando a língua ao contexto e a seus usuários, é fundamental para a compreensão e o ensino adequado de uma língua estrangeira. Porém, trabalhos que verifiquem o potencial do ensino formal de aspectos pragmáticos não são recorrentes, como apontam Kasper e Rose (2001, p.3), em estudo de estado da arte:

Mas, com exceção de seu estudo [BOUTON, 1994a], as recomendações baseadas em pesquisas para instrução em pragmática não foram examinadas em ação, ou seja, como elas são implementadas em sala de aula e quão efetivas elas são para o aprendizado da questão pragmática que se tenha como alvo.²

Outro aspecto tido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem é o uso do material didático. Porém, a elaboração de material didático por vezes não é tida como campo teórico ou fonte de pesquisas, como discute Harwood (2010, p.3):

Como Heilenman (1991), Richards (2006), e Samuda (2005) explicitam, o desenvolvimento e a elaboração de materiais são frequentemente e erroneamente vistos como não dignos de estudos sérios, sendo 'uma atividade essencialmente ateorica' (SAMUDA 2005:232).³

Justificamos esta pesquisa por meio da vital importância assumida pelo uso e adaptação do material didático (ALLWRIGHT, 1981; HUTCHINSON; TORRES, 1994; O'NEILL, 1982; HARWOOD, 2010), e pelo ensino da dimensão pragmática,

² Tradução livre. Original: "But with the exception of his study [BOUTON, 1994a], the research-based recommendations for instruction in pragmatics have not been examined in action, that is, how they are implemented in classrooms and how effective they are for students' learning of the targeted pragmatic feature"

³ Tradução livre. Original: "As Heilenman (1991), Richards (2006), and Samuda (2005) have pointed out, materials development and design is often mistakenly seen as unworthy of serious study, being 'an essentially atheoretical activity'(SAMUDA 2005:232)"

pois a comunicação eficaz e apropriada só se dá a partir da compreensão do significado na interação, das intenções do falante, dos sentidos que a língua adquire em uso. Como explica Llobera (1995, apud CORNO, 2001, p.26):

É necessária a busca das intenções dos falantes, e como tudo isso se reflete nas formas da língua, gera conflitos com as regras de descrição da língua e com os significados dos componentes léxicos como vêm referidos em dicionários. Formar professores que sejam capazes de fazer frente a essas eventualidades é um dos desafios importantes para poder superar essa espécie de estado de opinião profundo que existe de maneira latente, mas que surge constantemente, o qual não se figura em um dicionário, ou não existe propriamente como língua em uma gramática, esquecendo-se, por exemplo, de todas as regras não explícitas que regem pragmaticamente o uso da língua e que ocasionam tal quantidade de mal-entendidos que podem ser fonte de rejeições sociais e ressentimentos entre falantes.⁴

Lacuna de pesquisa

A literatura da área de Linguística Aplicada (LA) é vasta e compreende vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Seus autores produzem estudos sobre diversos temas como, por exemplo, formação de professores; abordagens de ensino; motivação do aluno e do professor; novas tecnologias; e muitos outros.

Porém, a investigação de como a instrução formal de aspectos pragmáticos é implementada em sala de aula, alinhada à elaboração de materiais didáticos baseada em princípios relevantes conforme sugerido por Tomlinson (2010), tais como autenticidade, atenção consciente à forma (*noticing*) e prática engajada nos parece um campo pouco estudado.

Nesse sentido, verificamos a necessidade de trabalhos que investiguem o ensino planejado da dimensão pragmática da gramática, como no modelo de

⁴ Tradução livre. Original: [E]sta necesaria búsqueda de las intenciones del hablante, como todo ello se refleja en las formas de la lengua, ocasiona conflictos con las reglas de descripción de la lengua y con los significados de los componentes léxicos como vienen referidos en los diccionarios. Formar profesores que sean capaces de hacer frente a estas eventualidades es uno de los retos importantes para poder superar esta especie de estado de opinión profundo que existe de manera latente, pero que surge constantemente, según el cual lo que no figura en un diccionario o en una gramática no existe propiamente como lengua, olvidándose, por ejemplo, de todas las reglas no explícitas que rigen pragmáticamente el uso de la lengua y que ocasionan tal cantidad de malentendidos que pueden ser caldo de cultivo de rechazos sociales y resentimiento entre hablantes.

gramática como habilidade proposto por Larsen-Freeman (2003), o qual consideramos uma maneira coerente de suprir a lacuna entre o ensino com foco na função da língua e o ensino com foco em sua forma. De acordo com a autora, a visão que professores e aprendizes sustentam sobre o que é gramática define a maneira pela qual a língua é ensinada e aprendida. Desta maneira, verificar o papel atribuído à gramática no material didático analisado é fundamental para buscar compreender as atividades nele propostas.

Nesta pesquisa, buscamos verificar de que maneira é previsto o ensino da dimensão pragmática da gramática (*pragmalinguística*) em um livro didático de língua inglesa, assim como apresentar uma reflexão sobre possibilidades de contribuições com o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*⁵ nas unidades analisadas.

Não pretendemos, com este trabalho, ditar formas de se adaptar materiais didáticos, mas sugerir algumas diretrizes de caminhos possíveis. Também não almejamos suprir, de maneira abrangente, a lacuna apresentada em pesquisas sobre o ensino formal da dimensão pragmática da gramática em materiais didáticos de inglês como LE. Buscamos, contudo, contribuir com reflexões acerca da importância de que se considere o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*, e para que se prevejam maneiras apropriadas de apresentar o tema em materiais didáticos, de acordo com princípios fundamentadores das propostas didático-pedagógicas.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Propusemo-nos a verificar em que medida os aspectos pragmáticos da gramática são contemplados em algumas seções de um livro didático de inglês como LE utilizado no Brasil, conforme descrição apresentada na seção de metodologia de pesquisa deste trabalho. Objetivamos também apresentar reflexões sobre possibilidades de contribuir com o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística* a partir de atividades presentes nas unidades analisadas.

⁵ Este termo é discutido na fundamentação teórica desta dissertação, na seção 1.2.1

A seguir, apresentamos as perguntas de pesquisa formuladas para este estudo:

1. Qual a visão de gramática apresentada/retratada no material didático de inglês como língua estrangeira intitulado *New American Inside Out Elementary B*, composto pelo livro do aluno (KAY; JONES, 2008) e pelo livro do professor (KAY; JONES; GOMM, 2008)?

2. De que forma a dimensão pragmática da gramática (*pragmalinguística*) se apresenta nesse material?

3. Quais oportunidades existentes nesse material poderiam ser planejadas de forma a contribuir com o ensino-aprendizagem da terceira dimensão da gramática (*pragmalinguística*)?

Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na **introdução**, expomos um panorama do ensino-aprendizagem de inglês como LE, apresentando a proposta de ensino de gramática como habilidade utilizada como fundamento teórico para esta pesquisa. Em seguida, oferecemos uma justificativa da importância deste tema, e, em seguida, tratamos dos objetivos e perguntas de pesquisa que norteiam este estudo. Por fim, apresentamos esta estruturação da dissertação.

O primeiro capítulo é referente à **fundamentação teórica** que sustenta nossas discussões e reflexões em relação à abordagem gramatical, à dimensão pragmática e seu (não) ensino e à análise de materiais didáticos.

O segundo capítulo contempla a **metodologia de pesquisa**. Apresentamos a abordagem e a natureza metodológica deste estudo documental.

No terceiro capítulo, **análise e discussão dos dados**, apresentamos e discutimos as reflexões realizadas em relação à análise do material didático

escolhido, propondo ilustrações de adaptações que podem ser previstas na elaboração (ou adaptação) do material.

Por fim, apresentamos algumas **considerações finais**, além de possíveis encaminhamentos para estudos futuros. As referências bibliográficas e anexos finalizam o trabalho. Cumpre-nos ressaltar que em razão da natureza do trabalho, que trata da análise um MD, a quantidade de anexos é expressiva. Passamos, a seguir, ao capítulo referente à fundamentação teórica desta dissertação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discutimos o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho. Inicialmente, tecemos considerações acerca de teorias de ensino de línguas, com foco no papel da gramática. Fundamentamo-nos em autores como Richard e Rodgers (1986), Long (1988 e 1991), Leffa (1988 e 1999) e Nassaji e Fotos (2011). Apresentamos e discutimos o ensino indutivo de gramática no qual baseamos esta pesquisa (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003). Em seguida, expomos reflexões referentes a pesquisas sobre pragmática e seu ensino, discutidas por Leech (1983), Thomas (1983), e Kasper e Rose (2001), entre outros. Por fim, apresentamos um breve panorama de princípios para a elaboração de materiais didáticos, baseando-nos principalmente em Tomlinson (1998 e 2010).

1.1 O papel da gramática no ensino de línguas

Para proporcionar melhor entendimento acerca deste estudo, consideramos relevante explicitar que o conceito de gramática adotado por professores ou elaboradores de materiais didáticos determina a maneira pela qual a gramática é ensinada. Larsen-Freeman (2003, p.1) propõe a pergunta “o que é língua”, e concordamos com a autora quando essa afirma que “sua resposta para essa pergunta informará suas crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas e o que você faz em sala de aula ao ensinar uma língua”⁶. Existem diversos conceitos de língua e gramática, porém apresentamos aqueles que nos parecem mais consistentes, e que norteiam esta pesquisa. Para Batstone (1994, p.4) “(...) gramática consiste de dois ingredientes fundamentais: sintaxe e morfologia, e juntos eles nos ajudam a identificar formas gramaticais que servem para melhorar e aguçar a expressão de significação”⁷. Outro conceito que relaciona a forma e o significado é

⁶ Tradução livre. Original: What is language? [...] your answer to this question will inform your beliefs about language teaching and learning and what you do in the classroom as you teach language

⁷ Tradução livre. Original: Grammar consists of two fundamental ingredients – syntax and morphology – and together they help us to identify grammatical forms which serve to enhance and sharpen the expression of meaning.

o proposto por Larsen-Freeman (2003, p.14), de que “não é incorreto, porém insuficiente, dizer que gramática tem a ver com acuidade da forma; ela se relaciona com significado e adequação também”.⁸ Assim, é importante despertar no aprendiz uma sensibilização para a questão de que as escolhas linguísticas devem estar afinadas com o sentido que se quer alcançar, respeitando as relações sociais entre os interlocutores. Adotamos, portanto, o ensino de gramática como habilidade apresentado por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) para a análise dos dados da investigação realizada. Esse ensino é caracterizado como aquele no qual “a atenção do aprendiz pode ser guiada para itens linguísticos em um contexto de comunicação significativa”⁹ (NASSAJI e FOTOS, 2011, p.10).

Para justificar nossa escolha, faz-se necessária uma breve revisão histórica do papel da gramática no ensino de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). Baseando-nos em Richard e Rodgers (1986), Leffa (1988, 1999) e Nassaji e Fotos (2011), apontaremos algumas metodologias e abordagens adotadas para o ensino de línguas, tendo como foco o papel da gramática em cada uma.

Consideramos neste trabalho os conceitos de abordagem, metodologia e método conforme compreendidos hierarquicamente por Almeida Filho (1993, 2009). O pesquisador define método como “as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas” (1993, p.35), metodologia como “um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L [língua] e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (2009, p.63), e a abordagem como “uma filosofia de trabalho” (1993, p.11).

Passamos, então, a uma breve apresentação de características gerais de diferentes métodos e abordagens e o papel atribuído à gramática em cada caso.

Apresentamos o **Método Gramática-Tradução** como o primeiro método de ensino de línguas modernas no Brasil. Esse focalizava a análise das regras gramaticais, usadas nas tarefas de traduzir frases e textos. De acordo com Nassaji e Fotos (2011, p.2), “acreditava-se que a língua era composta de regras gramaticais e que saber essas regras era o suficiente para os aprendizes aprenderem a língua”.¹⁰ Observamos que, nesse método, a gramática atua como aspecto central no

⁸ Tradução livre. Original: It is not incorrect, but it is insufficient, to say that grammar has to do with accuracy of form; it relates to meaningfulness and appropriateness as well.

⁹ Tradução livre. Original: [...] a kind of instruction that draws the learner's attention to linguistic forms in the context of meaningful communication.

¹⁰ Tradução livre. Original: It was believed that language was mainly composed of grammar rules and that knowing those rules was sufficient for learners to know the language.

processo de ensino da LE (baseado em traduções e comparações entre a L1 e a LE) e é compreendida como uma aplicação de regras e exceções, a atenção está, assim, somente na forma. Segundo Leffa (1988, p.4):

A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções.

O Método Direto, que surgiu logo a seguir, não permitia o uso da tradução ou até mesmo da língua materna do aprendiz. Enfatizava as habilidades orais e a aquisição da nova língua por meio da formação de hábitos. Dentre as características desse método, destacamos a instrução em sala de aula realizada apenas por meio da LE; o ensino de vocabulário conduzido apenas por meio de demonstrações e associações de ideias (esse método não utilizava a L1, portanto era considerado 'direto'); e uso de pronúncia e gramática, entendida aqui como sinônimo de forma, corretas, mesmo não havendo esclarecimento explícito da regra gramatical (RICHARDS e RODGERS, 1986).

A Abordagem Audiolingual surgiu nos anos 50, devido à necessidade causada pela Segunda Guerra Mundial de comunicação oral e a habilidade de falar várias línguas estrangeiras fluentemente. Nessa abordagem, a aprendizagem da LE baseia-se na formação de hábito e repetição do modelo de itens ou estruturas linguísticas, porém o aprendiz não mais "era exposto à língua, usando-a e gradualmente absorvendo seus padrões gramaticais"¹¹ (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.51), como no método direto. A estrutura gramatical passa a ser o ponto de partida do ensino de LE, porém "a língua era ensinada por meio de atenção sistemática à pronúncia e por meio de repetição oral intensa de seus padrões básicos de sentenças"¹² (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.51). Segundo Leffa (1988, p.12):

¹¹ Tradução livre. Original: [...] approaches such as those of the Direct Method, in which learners are exposed to the language, use it, and gradually absorb its grammatical patterns.

¹² Tradução livre. Original: The language was taught by systematic attention to pronunciation and by intensive oral drilling of its basic sentence patterns.

A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. [...] As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. [...] A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas.

No final do século XX, surgem novas teorias, entre elas a **Teoria do Insumo** (*Input*) (KRASHEN, 1985), revolucionando o ensino de línguas e questionando o papel da ênfase na gramática dada até aqui. Leffa (1999, p.18) explicita os princípios desse modelo:

Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

O insumo compreensivo e significativo, defendido por Krashen e Terrel (1983), rejeita totalmente a ideia de que o aluno precisa adquirir gramática, enfatizando que bastaria prover conteúdo significativo e relevante, sem necessidade de fornecer instrução gramatical, para que o aprendiz adquirisse a LE. Apesar de não ser ensinada explicitamente, a gramática exerce papel fundamental nesse modelo.

A partir dos anos 70 e 80, surge uma abordagem que focaliza o aluno e a comunicação, chamada **Abordagem Comunicativa** (*Communicative Approach* ou *Communicative Language Teaching*). Essa abordagem defende que não basta conhecer o uso das regras da língua, mas saber usá-las na comunicação. De acordo com Richards e Rodgers (1986, p.153), pesquisadores perceberam a necessidade de mudança de foco de “mero domínio de estruturas” para “proficiência comunicativa”. Autores como Wilkins (1972) e Widdowson (1978), entre outros, apontam a necessidade de se ensinar como utilizar a língua para comunicação ao invés de focalizar apenas o conhecimento gramatical (compreendido como ciência do funcionamento estrutural) sobre a mesma. As atividades comunicativas, portanto, prezam pelo uso significativo da LE ou L2, e pelo não uso de exercícios que enfatizam somente as estruturas gramaticais.

No entanto, autores como Larsen-Freeman (2003), Rod Ellis (2002a), Batstone (1994) e Augusto-Navarro (2007), afirmam que preocupar-se somente com

a comunicação, sem ater-se à forma, pode resultar em uma interlíngua limitada, que pode comprometer a interação.

De acordo com Vilaça (2008), o termo ‘método’ é adotado para se referir a diferentes práticas em ensino-aprendizagem de línguas. O autor aponta que “algumas vezes o termo é empregado como sinônimo para abordagem, metodologia, princípios, técnicas, estratégias, entre outros termos” (p. 81). O autor também apresenta algumas críticas feitas aos “métodos de ensino de línguas”, dentre as quais citamos “o caráter prescritivo dos métodos de ensino”, que restringe ou impossibilita a prática docente autônoma e coerente, e “a descontextualização dos métodos e a inexistência do método perfeito” (p. 81).

Esse contexto de descontentamento a respeito da (in)eficiência de métodos possibilitou o surgimento do **conceito de pós-método**. Kumaravadivelu (1994, p.28) define o pós-método como “um estado de condições que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam o método”¹³. Segundo o autor (op. Cit., p.44):

Na prática, a condição de pós-método cria a necessidade de uma estrutura coerente e processual (aberta), baseada em intravisiões fundamentadas em correntes teóricas atuais, empíricas e pedagógicas que ativem e desenvolvam o senso de plausibilidade dos professores e lhes proporcione um senso de envolvimento engajado.¹⁴

Silva (2008) também discute a condição pós-método e o papel do professor, que nessa perspectiva passa a ser um facilitador do ensino, incentivando a reflexão por parte dos alunos sobre “seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve”¹⁵. O autor traz visões sobre ensino-aprendizagem de línguas de outros pesquisadores para fundamentar seu estudo:

Indo diretamente a uma concepção central no Pós-Método, a autora [Larsen-Freeman (2000, p. XI)] argumenta que além de propiciar a reflexão, por meio do conhecimento dos métodos e abordagens, pode-se trazer para o nível consciente os pensamentos que estão por trás das ações preconizadas por eles. Isso pode [e deve] fazer com que os(as)

¹³ Tradução livre. Original: The postmethod condition is a state of affairs that compels us to refigure the relationship between the theorizers and the practitioners of method.

¹⁴ Tradução livre. Original: In practical terms, the postmethod condition creates the need for an open-ended, coherent framework based on current theoretical, empirical, and pedagogic insights that will activate and develop teachers' sense of plausibility and create in them a sense of interested involvement.

¹⁵ Texto em formato digital disponível em http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm, acessado em 26 de maio de 2012

professores(as) se conscientizem de suas suposições, seus valores e suas crenças. A partir daí, eles podem tomar decisões que são baseadas na reflexão e não condicionadas às suas experiências enquanto aluno(a) e professor(a).

Vilaça (2008) destaca que o pós-método também pode ser entendido como um *ecletismo metodológico* que representa flexibilidade, e não ausência de metodologia. O autor enfatiza:

Conforme defendido por Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Os autores e pesquisadores apontam que este ecletismo deve ser guiado por princípios. (p.82)

As mudanças nos métodos utilizados para o ensino da língua inglesa estão diretamente ligadas às discussões acerca do papel da gramática, ou seja, uma vez que a gramática foi concebida sob diferentes vieses, a discussão sobre a necessidade de seu ensino, e se esse deve ser explícito ou implícito, é um tópico recorrente em pesquisas em LA. Kawachi, Augusto-Navarro e Kawachi (2010) discutem o papel do ensino de gramática atualmente:

O grau de importância atribuído aos estudos de aspectos gramaticais em diferentes métodos contribui com a dificuldade em conceber a sua prática nos dias atuais. Nos métodos estruturais, a gramática era o foco do ensino. Entretanto, com o advento da abordagem comunicativa, houve uma ruptura com as tradições anteriores e o ensino de gramática, a princípio, ficou sem papel definido, estando associado a um sentido negativo, conforme apontam Augusto-Navarro et al. (2003, p. 1). Passado o momento do comunicativo “rígido” (*strong communicative*) como classificam Spada & Lightbown (2008), ressurgem os questionamentos acerca do ensino de gramática nas aulas de LI.

Abordamos essa discussão no próximo item desta dissertação.

1.1.2 Foco na forma e foco em formas¹⁶

A questão sobre a necessidade do ensino de gramática é examinada em pesquisas em LA. Long (1988, 1991) discute a importância da forma no ensino de gramática e faz uma distinção entre o foco em formas e o foco na forma. O autor (1991, p.44) define o foco em formas como limitado ao estudo de pontos gramaticais isolados de contexto: “o conteúdo programático e as lições nele baseadas são itens linguísticos em si (estruturas, noções, itens lexicais, etc)”¹⁷.

Segundo Long (op. Cit., p.47), abordagens de ensino com foco em formas e nenhuma atenção ao sentido, que tratam a língua como “objeto” de estudo, seriam “contra-produtivas”. O papel central que a forma gramatical assume nessas abordagens é contrário ao papel que assume no ensino baseado em foco na forma. O autor (op. Cit., p.46) define foco na forma como “explicitamente chamar a atenção dos alunos para elementos linguísticos conforme eles aparecem incidentalmente em atividades nas quais o foco prioritário é o significado ou a comunicação”¹⁸.

Discussões sobre o tema vão além da questão do ensino incidental ou planejado da forma, e pesquisadores como Batstone (1994), Ellis (2002a), Larsen-Freeman (2003) e Augusto-Navarro (2007) apontam a limitação do ensino puramente comunicativo, com pouco ou nenhum foco na forma.

Nassaji e Fotos (2011) discutem pesquisas em LA que mostram os avanços recentes em teorias e pesquisas sobre instrução gramatical comunicativa. Os autores apontam a necessidade de se reconsiderar a importância da gramática, baseados em três princípios:

- 1) “a hipótese de que uma língua pode ser aprendida sem nenhum grau de conscientização é teoricamente problemática (Por exemplo, SCHMIDT, 1993, 1995, 2001; SHARWOOD SMITH, 1993)”¹⁹
- 2) “Existe ampla evidencia empírica de que abordagens de ensino que focam primeiramente o significado sem nenhum foco na gramática são

¹⁶ Tradução livre. Original: Focus on form and focus on forms

¹⁷ Tradução livre. Original: “The content of the syllabus and of lessons based on it is the linguistic items themselves (structures, notions, lexical items, etc).”

¹⁸ Tradução livre. Original: “Overtly draw students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.”

¹⁹ Tradução livre. Original: “the hypothesis that language can be learned without some degree of consciousness has been found to be theoretically problematic.” (p.vii)

inadequadas. (Por exemplo: HARLEY e SWAIN, 1984; LAPKIN, HART, e SWAIN, 1991; SWAIN, 1985).²⁰

3) “Pesquisas recentes em LA demonstram que a aprendizagem formal de línguas tem efeitos significativos tanto no nível de desenvolvimento quanto no de proficiência final alcançado na L2”.²¹

Os autores explicitam que ainda existem inúmeras questões sobre como ensinar gramática de maneira efetiva, e como integrar o ensino de estruturas gramaticais e o ensino comunicativo.

Dentre as propostas que visam a preencher a lacuna existente no ensino de línguas em relação ao papel da gramática, destacamos a proposta de um ensino mais indutivo (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003), que a considera uma habilidade a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A seguir, apresentamos os conceitos de ensino de gramática desses autores.

1.1.3 Gramática como habilidade

Para esta investigação, buscamos definições de “gramática” que compreendessem mais do que regras a serem memorizadas, uma vez que essa perspectiva é considerada inadequada para ir ao encontro das necessidades dos aprendizes de LE (NASSAJI e FOTOS, 2011). Para Batstone (op. Cit., p.5):

a noção de que gramática não é aleatória, mas ordenada, é fundamental para qualquer visão de gramática. Mas, além disso, podemos dizer muito mais. Gramática não é um ‘objeto’ único e homogêneo, mas um fenômeno imensamente amplo e diverso.²²

Compreendemos o conceito de Batstone como fundamental para esta dissertação, uma vez que a perspectiva de um indivíduo sobre o ensino de línguas está baseada em seu entendimento de língua (LARSEN-FREEMAN, 2003). A

²⁰ Tradução livre. Original: “There is ample empirical evidence that teaching approaches that focus primarily on meaning with no focus on grammar are inadequate.” (p.vii)

²¹ Tradução livre. Original: “recent SLA research has demonstrated that instructed language learning has major effects on both the rate and the ultimate level of Ls acquisition.” (p.vii)

²² Tradução livre. Original: The notion that language is not random but orderly is fundamental to any view of Grammar. But beyond this, there is much more that we can say. Grammar is not a single, homogeneous ‘object’ but an immensely broad and diverse phenomenon.

gramática, portanto, não poderia ser vista apenas como um conjunto estático de regras, mas algo que muda conforme é posto em uso.

Larsen-Freeman (op. Cit., p.24) propõe o uso do termo *grammaring* como uma nova perspectiva para ensinar gramática, corroborando a ideia de que esta pode ser vista muito mais como “uma habilidade ou um processo dinâmico do que como uma área estática do conhecimento”.²³

A autora define gramática como:

(...) um sistema flexível e incrivelmente rico que capacita falantes proficientes a expressar significado de maneira apropriada ao contexto, a se apresentarem da maneira desejada, e à perspectiva particular que eles desejam contribuir. Da mesma forma que acuidade é uma questão gramatical, significado e precisão de uso também são. Então, a melhor maneira de se conceber gramática para propósitos pedagógicos seria uma gramática de escolha.²⁴ (p.66)

De acordo com os autores, é possível conscientizar o aprendiz de LE desse uso prático e dinâmico da gramática. Para que isso ocorra, a gramática deve ser vista como um processo sempre em construção, no qual existe o uso prático e dinâmico de suas estruturas conforme a língua é utilizada.

Batstone (1994, p.51-54) afirma que há, pelo menos, três maneiras de se ensinar gramática: como produto, como processo e como habilidade.

No *ensino como produto*, as estruturas gramaticais são o foco das atividades. O professor ressalta a forma (estrutura) do item linguístico em destaque e elucida o funcionamento da estrutura em diferentes contextos.

No *ensino como processo*, o aprendiz é envolvido no uso da língua, para que possa comunicar-se com fluência, entretanto, a acuidade gramatical não é focalizada neste tipo de ensino.

O autor enfatiza que esses dois modos de se ensinar gramática são opostos: o ensino como produto prevê um controle cuidadoso da forma; o ensino como processo pressupõe o uso da língua.

²³ Tradução livre. Original:: I suggest that it would be better to think of Grammar as a skill or dynamic process, something I have called *grammaring*, rather than a static area of knowledge.

²⁴ Tradução livre. Original:: grammar is a flexible, incredibly rich system that enables proficient speakers to express meaning in a way appropriate to the context, to how they wish to present themselves, and to the particular perspective they wish to contribute. While accuracy is an issue in grammar, so are meaningfulness and appropriateness of use. A better way to conceive of grammar for pedagogical purposes, then, might be a grammar of choice.

Portanto, há uma *lacuna crítica* (BATSTONE, 1994) entre essas duas maneiras de se ensinar gramática. No ensino como produto, o aprendiz tem um conhecimento declarativo da língua, mas, por vezes, não consegue utilizá-lo para se comunicar. Já no ensino como processo, o aprendiz é envolvido diretamente no uso da língua sem enfoque gramatical específico, desenvolvendo pouca ou nenhuma acuidade, principalmente em relação a escolhas linguísticas adequadas ao contexto e aos participantes do discurso. Em ambos os casos, a habilidade linguística do aprendiz se apresenta limitada.

Para preencher essa lacuna, Batstone (op. Cit) sugere uma terceira proposta: o ensino de gramática como habilidade.

No ensino de gramática como habilidade é proposta a integração dos ensinamentos como produto e como processo. Nessa integração, devem ser promovidas oportunidades para que os alunos possam desenvolver consciência da gramática por eles utilizada, por meio de foco na forma, porém fazendo uso efetivo da língua. Nessa proposta, as atividades pressupõem o uso das estruturas gramaticais na comunicação em foco para serem completadas.

Larsen-Freeman (2003) também propõe o ensino de gramática como habilidade. Assim, para que os aprendizes possam usar estruturas gramaticais de forma precisa, significativa e apropriada, são necessárias oportunidades para o uso da gramática por meio de atividades significativas que engajem o aprendiz em seu processo de aprendizagem. Portanto, para que seja possível desenvolver essas atividades para o público-alvo, é necessário considerar quem são os aprendizes e quais são seus interesses.

A autora também aponta a necessidade de considerar as três dimensões da gramática: a forma (estrutura), a semântica (significado), e a pragmática (uso). Ela argumenta:

Uma das coisas que acho fascinante sobre esse esquema tripartido é que apesar de existirem unidades prototípicas que podem ser associadas à qualquer uma dessas três dimensões, para que se chegue a um entendimento completo de qualquer uma dessas unidades, ela precisa ser descrita a partir das três perspectivas, não apenas da sua 'casa prototípica'. Em outras palavras, o mesmo esquema tripartido pode ser aplicado em diferentes níveis. De fato, não fazê-lo é tratar a língua de maneira empobrecida. Portanto, estar apto a utilizar estruturas gramaticais não significa apenas usar as formas de maneira acurada, significa usá-las

significativamente (semântica) e apropriadamente (pragmática) também.²⁵
(LARSEN-FREEMAN(2003, p.36)

Portanto, a maneira mais rica de entender gramática é entender suas três dimensões para estar apto a utilizá-la de maneira significativa e apropriada.

Encontramos em Augusto-Navarro (2010) discussões acerca de como ensinar gramática com foco no sentido, que corroboram a dinamicidade da gramática, bem como a importância do uso apropriado das estruturas da língua com foco no significado produzido pelo falante. Segundo a autora²⁶:

A idéia central é a de que não seja suficiente se comunicar (na língua alvo), mas fazê-lo de maneira adequada e a partir da escolha consciente do enunciador, isso leva ao que tem sido chamado “ensino de gramática como habilidade”. Esse tipo de ensino é indutivo, o aprendiz ajuda a construir as hipóteses e regras sobre o funcionamento da LE, o que o ajuda a desenvolver uma habilidade que vai além do confinamento da sala de aula. Essa proposta contemporânea de ensino-aprendizagem de gramática nos processos de aquisição de LE toma como base uma gramática do discurso (Larsen-Freeman, 2003) e mostra a importância de planejamento de cursos que levem em consideração o caráter tridimensional da gramática: forma (estrutura), significado (semântica) e uso (pragmática).

Estudos que verifiquem o potencial deste modelo de ensino podem ser encontrados em Augusto-Navarro, Oliveira e Lucas (2003); Augusto-Navarro (2007); Terenzi (2009); Marcheti (2009); Linhares (2010); Kawachi, Augusto-Navarro e Kawachi (2010). A seguir, discutimos as três dimensões da gramática.

1.1.4 As três dimensões da gramática

Para que se tenha uma compreensão completa das estruturas gramaticais, e se faça uso adequado destas, convém analisá-las a partir do modelo de três

²⁵ Tradução livre. Original:: One of the things that I find remarkable about this tripartite scheme is that although there are prototypical units that can be associated with each of the three dimensions, in order to arrive at a complete understanding of any one of the units, it must be described from all three perspectives, not just its ‘prototypical home’. In other words, the same tripartite scheme can be applied at different levels of scale. Indeed, not to do so is to treat language in a very impoverished manner. Thus, being able to use grammar structures does not only mean using the forms accurately; it means using them meaningfully (semantics) and appropriately (pragmatics) as well.

²⁶ Texto em formato digital disponível em http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/educacao01/materialdidatico_tendencias_contemporaneas.htm, acessado em 10 de junho de 2012.

dimensões sugeridas por Larsen-Freeman (2003), a saber: forma (estrutura), significado (semântica) e uso (pragmática). A autora (op. Cit., p.34) explica:

[...] Tratarei os subsistemas morfológicos e sintáticos como recurso para produzir significado de maneira sensível ao contexto. Isso implicará lidar com a complexidade da gramática, demonstrando que existe mais com o que se preocupar no ensino-aprendizagem de gramática do que se os aprendizes estão ou não produzindo formas gramaticais de maneira acurada. A complexidade é parcialmente capturada pelo fato de que forma é apenas uma das três dimensões, as quais têm um papel em *grammaring* [...].²⁷

A autora explicita que a gramática é mais complexa do que estruturas organizadas a partir de regras, e que o sentido gerado a partir das escolhas linguísticas de um falante depende do contexto. A seguir, expomos as três dimensões.

A dimensão da forma abrange os sons (fonologia), símbolos escritos (grafologia), sinais (semiótica), morfemas (morfologia), e estruturas sintáticas (sintaxe) de uma língua, ou seja, apenas a forma como a língua é estruturada. A concepção de gramática de alguns aprendizes, e mesmo de professores, muitas vezes se reduz a esse aspecto, favorecendo uma compreensão limitada do sistema linguístico.

A dimensão semântica consiste em denotação do potencial de significado da estrutura descontextualizada, isto é, em sua definição de dicionário. Ao analisar a língua de acordo com seu significado, percebemos as relações da estrutura linguística com suas possíveis representações.

A dimensão do uso não é apenas o significado da estrutura linguística, mas o que está implícito nas escolhas do falante em relação ao seu interlocutor e ao contexto. As estruturas linguísticas por vezes assumem outros significados distintos no uso da língua, dependendo da intenção do falante. A dimensão pragmática, portanto, está ligada aos objetivos da comunicação.

Larsen-Freeman (2003, p.35) exemplifica o esquema tripartido, a partir da estrutura linguística “bom dia”:

²⁷ Tradução livre. Original: [...] I will treat the morphological and syntactic subsystems as a resource for making meaning in a context-sensitive manner. This will necessitate dealing with the complexity of grammar, demonstrating that there is much more of concern in the teaching and learning of grammar than whether or not students produce grammatical forms accurately. The complexity is partly captured by the fact that form is only one of three dimensions, all of which play a part in grammaring [...].

Por exemplo, *bom dia* é tipicamente uma saudação agradável e apropriada pela manhã, quando endereçada a membros da família e outros. Se, em uma determinada ocasião, eu usasse bom dia durante a tarde, você poderia dizer que eu acidentalmente cometi um erro semântico: eu deveria ter dito boa tarde. Contudo, como eu disse, o significado de uma palavra ou cordão léxico-gramático é apenas um significado em potencial. Eu poderia ter deliberadamente usado o mesmo cumprimento de bom dia, completamente ciente da hora, mas mesmo assim o ter usado para cumprimentar de maneira impicante meu filho adolescente, que acabou de levantar. Usar o cumprimento como leve sarcasmo ilustra a terceira dimensão da língua: a pragmática.²⁸

A autora (op. Cit., p.36) sugere três perguntas que o leitor poderia fazer para distinguir as três dimensões de uma estrutura linguística. Para a dimensão da forma, a pergunta seria “*como a unidade é formada?*”. Para a dimensão do significado, “*o que significa (seu significado essencial)?*”. E para a dimensão de uso, “*quando e porque é usada?*”. A figura 1 representa o esquema tripartido sugerido por Larsen-Freeman (2003) e as perguntas para cada dimensão.

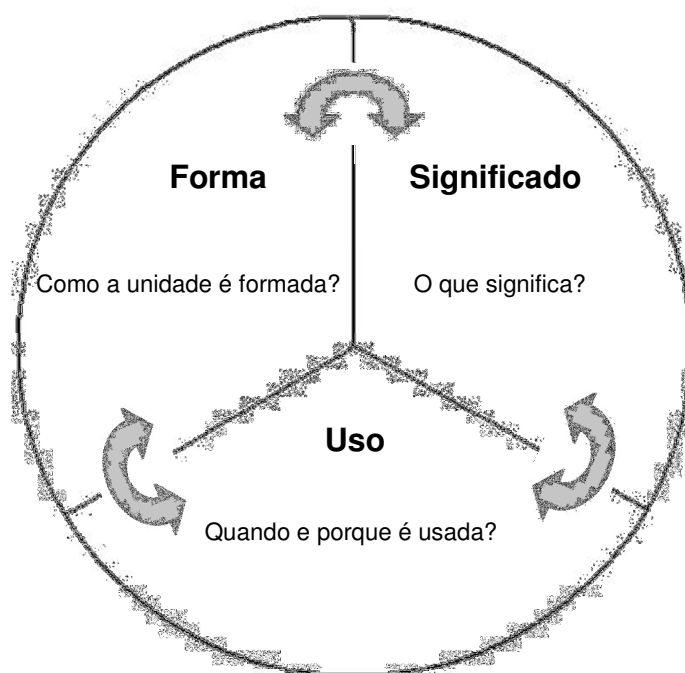


Figura 1 – Esquema tripartido adaptado a partir do modelo sugerido por Larsen-Freeman (2003).

²⁸ Tradução livre. Original: For instance, *good morning* is typically a pleasant and appropriate greeting in the morning when extended to family members and others. If, on a given occasion, I were to use *good morning* in the afternoon, you might point out that I had inadvertently committed a semantic error: I should have said *good afternoon*. However, as I have just claimed, the meaning in a word or lexicogrammatical string is only a potential meaning. I could have deliberately used the same greeting of *good morning* in the afternoon, fully aware of the time, but using it nonetheless to teasingly greet my teenage son, who had just arisen. Using the greeting as mild sarcasm illustrates the third dimension of language: pragmatics.

Entendemos o esquema tripartido como fundamental para o uso adequado de qualquer língua, pois o falante que produz corretamente as formas gramaticais sem atender ao *uso (pragmalinguística)* apropriado das mesmas pode reduzir o potencial de sua comunicação, e até ser mal compreendido em suas intenções.

Abordamos o conceito de pragmática e *pragmalinguística* nos próximos itens desta dissertação.

1.2 Pragmática

Vários fatores podem determinar o sucesso da comunicação efetiva. Dentre eles, destacamos a importância da pragmática. Entendemos pragmática como “uma categoria ampla englobando uma variedade de tópicos relacionados à polidez, adequação ao contexto, formalidade, registro e cultura”²⁹ (VELLENGA, 2004, p.4).

A pragmática é definida por Kasper e Rose (2001, p.2) “como o estudo da ação comunicativa em seu contexto sócio-cultural”. Entendemos *ações comunicativas* como diferentes tipos de discurso, eventos de fala de duração e complexidade variados, tais como desculpar-se, reclamar, elogiar, pedir, e assim por diante.

Os autores argumentam que adultos podem conseguir uma quantidade razoável de conhecimento pragmático se transferirem o conhecimento que têm de sua língua materna (L1) para a língua-alvo. Porém, é necessário lembrar que a dimensão pragmática é guiada por preferências sociais, culturais e pessoais, e que nem sempre a comunidade do falante de L1 tem os mesmos padrões culturais que os falantes da língua-alvo. Kasper (2001, p.44) traz o estudo conduzido por Cohen (1997, apud KASPER, 2001) sobre seu próprio processo de aprendizagem de japonês para exemplificar essa questão:

²⁹ Tradução livre. Original: General pragmatic information was determined to be a broad category encompassing a variety of topics related to politeness, appropriacy, formality, register and culture.

Cohen também comenta sua relutância em seguir regras sociolingüísticas japonesas que pareciam 'ilógicas' a ele, como usar títulos honoríficos ao falar sobre uma pessoa de maior *status* para um interlocutor de *status* igual ou menor (p.151). Isso lembra o estudo conduzido por Siegal (1996) sobre mulheres anglo-europeias aprendendo japonês no Japão, algumas das quais decidiram não adotar estilos de discurso normativos femininos.³⁰

Concluimos, portanto, que aprendizes podem trazer o conhecimento pragmático de sua L1, uma vez que observadas as convenções sociais estabelecidas na língua-alvo e na interação com outros falantes. Kasper (2001, p.6-7) chama a atenção para a dicotomia observada nos resultados de estudos sobre competência pragmática de aprendizes adultos (CARRELL, 1979, 1981; KASPER, 1981; TANAKA, 1998; FUKUSHIMA, 1990; BIALYSTOK, 1993, apud KASPER, 2001):

Por um lado, então, os aprendizes adultos trazem uma base de rico conhecimento pragmático para a tarefa de adquirir a pragmática de uma segunda língua ou língua estrangeira [...] Por outro lado, os aprendizes nem sempre usam o que sabem. Há, portanto, um papel claro para intervenção pedagógica, não com a finalidade de fornecer novas informações aos alunos, mas de conscientizá-los do que eles já sabem e incentivá-los a usar seu conhecimento pragmático universal ou transferível de sua L1 em contextos de L2.³¹

Cabe ressaltar que “a escolha *apropriada* do uso da língua” é feita pelo falante, ou seja, em um contexto de ensino-aprendizagem, o professor deve oportunizar o conhecimento das funções da língua em contexto, mas não deve ditar qual comportamento é o mais “apropriado”. Kasper e Rose (2001, p.3) enfatizam, por meio da visão de Siegal (1994, 1996, apud KASPER; ROSE, 2001), “que os aprendizes devem ser conscientizados das consequências de fazer escolhas pragmáticas, mas a escolha de agir de determinada maneira deve ser apenas deles”.³²

³⁰ Tradução livre. Original:: Cohen also comments on his reluctance to follow Japanese sociolinguistic rules that seemed 'illogical' to him, such as using honorifics when speaking about a higher-status person to an equal- or a lower-status interlocutor (p.151). This brings to mind Siegal's (1996) study of Anglo-European women learning Japanese in Japan, some of whom decided against adopting normative Japanese female speech styles.

³¹ Tradução livre. Original: On the one hand, then, adult learners bring a rich pragmatic knowledge base to the task of acquiring the pragmatics of a second or foreign language [...] On the other hand, learners do not always use what they know. There is thus a clear role for pedagogical intervention, not with the purpose of providing learners with new information but to make them aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts.

³² Tradução livre. Original: Learners must be made aware of the consequences of making pragmatic choices, but the choice to act a certain way should be theirs alone.

1.2.1 *Pragmalinguística e Sociopragmática*

Para que os aprendizes de uma nova língua possam “alcançar seus objetivos comunicativos e atender às relações interpessoais enquanto usam a língua” (KASPER e ROSE, 2001, p.2), a competência pragmática foi dividida por Leech (1983) e Thomas (1983) em dois componentes: *Sociopragmática* e *Pragmalinguística*.

A *sociopragmática* é “a interface social da pragmática” (LEECH, 1983). Ela consiste de percepções de interpretações sociais durante a interação, ou seja, relaciona-se com comportamentos sociais apropriados. Thomas (1983, p.104) observa que:

Corrigir falhas pragmáticas decorrentes de erro de cálculo sociopragmático é um assunto muito mais delicado para o professor de línguas do que corrigir falhas pragmalinguísticas. Decisões sociopragmáticas são sociais antes de serem linguísticas, e enquanto os alunos estrangeiros são razoavelmente abertos a correções que consideram linguísticas, eles são justificavelmente sensíveis sobre ter seu julgamento social (ou mesmo político, religioso ou moral) questionado.³³

Concordamos com o autor no que concerne à necessidade de extremo cuidado do professor ao lidar com a situação de fazer correções quanto ao comportamento dos aprendizes. Porém, seria possível constatar que escolhas *pragmalinguísticas* também fazem parte dos âmbitos social, político, religioso e moral, uma vez que expressam a intenção do falante.

A *pragmalinguística* consiste em recursos linguísticos escolhidos pelo falante para realizar a comunicação de maneira apropriada. Relaciona-se com estruturas linguísticas e suas funções. Segundo Kasper e Rose (2001), o componente *pragmalinguístico* prevê o mapeamento da forma, do significado, da força e do contexto no qual o falante está inserido para fazer a escolha apropriada. Os autores (p. 2) exemplificam a questão da escolha em relação ao significado produzido:

³³ Original: Correcting pragmatic failure stemming from sociopragmatic miscalculation is a far more delicate matter for the language teacher than correcting pragmalinguistic failure. Sociopragmatic decisions are social before they are linguistic, and while foreign learners are fairly amenable to corrections which they regard as linguistic, they are justifiably sensitive about having their social (or even political, religious, or moral) judgment called into question.

Para um exemplo, compare essas duas versões de um pedido de desculpas: o aspecto *Sorry* contra o Wildeano³⁴ *I'm absolutely devastated – could you possibly find it in your heart to forgive me?* Em ambas as versões, o falante escolhe entre os recursos pragmalinguísticos disponíveis na língua inglesa que servem a função de pedir desculpas (que também incluiria outros itens, como *It was my fault* ou *I won't let it happen again*), mas ele [o falante] manifesta uma atitude e relacionamento social muito diferentes em cada uma das desculpas.³⁵

De acordo com Marmaridou (2011, p.77), a *pragmalinguística* consiste “no estudo de recursos específicos que determinada língua fornece para transmitir significado (ilocucionário e interpessoal)”.³⁶ Entendemos *recursos específicos* como prevê Larsen-Freeman (2003, p.34) ao discorrer sobre as três dimensões da gramática:

(...) Tratarei os subsistemas morfológicos e sintáticos como recurso para produzir significado de maneira sensível ao contexto. Isso implicará lidar com a complexidade da gramática, demonstrando que existe mais com o que se preocupar no ensino-aprendizagem de gramática do que se os aprendizes estão ou não produzindo formas gramaticais de maneira acurada.³⁷ (grifo nosso)

Isso posto, podemos concluir que a instrução formal em *pragmalinguística* é necessária para formar aprendizes cientes das implicações pragmáticas de seu discurso, e que a mesma deveria estar contida em materiais didáticos (MD) para ensino de línguas.

Enfatizamos que na instrução *pragmalinguística*, caberia ao professor sensibilizar os aprendizes em relação a funções da língua em contexto, mas nunca ditando qual comportamento é o mais apropriado, uma vez que a escolha da estrutura linguística deve ser conscientemente feita pelo próprio falante. Porém, a conscientização é necessária para que as escolhas feitas sejam informadas e não ‘deformadas’ com relação à intenção do usuário da LE ou L2.

³⁴ Entendemos o termo ‘Wildeano’ como referência ao estilo do escritor irlandês Oscar Wilde.

³⁵ Original: For one example, compare these two versions of an apology: the tense *Sorry* versus the Wildean *I'm absolutely devastated – could you possibly find it in your heart to forgive me?* In both versions, the speaker chooses from among the available pragmalinguistic resources of English which serve the function of apologizing (which would also include other items, such as *It was my fault* or *I won't let it happen again*), but she indexes a very different attitude and social relationship in each of the apologies.

³⁶ Tradução livre. Original: The study of the particular resources that a given language provides for conveying pragmatic meaning (illocutionary and interpersonal).

³⁷ Tradução livre. Original: I will treat the morphological and syntactic subsystems as a resource for making meaning in a context-sensitive manner. This will necessitate dealing with the complexity of grammar, demonstrating that there is much more of concern in the teaching and learning of grammar than whether or not students produce grammatical forms accurately.

1.3 Elaboração de materiais didáticos

O material didático está presente nos mais diversos contextos de ensino. Campos-Gonella (2007) afirma que:

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

Entendemos por MD todo tipo de atividade desenvolvida com o intuito de ensinar línguas. De acordo com Harwood (2010, p.3):

Baseando-nos em Brown (1995) e Mishan (2005), *material* é um termo usado aqui para abranger textos e atividades de aprendizagem de línguas: textos apresentados ao aprendiz de forma impressa, auditiva ou visual, e/ou exercícios e atividades elaborados em volta desses textos. Essa definição é intencionalmente ampla para incluir folhetos produzidos localmente utilizados pelo professor em uma aula, bem como os livros didáticos produzidos por grandes editoras e distribuídos globalmente.³⁸

Adotamos essa perspectiva ampla para focalizar, nesta pesquisa, o livro didático escolhido para análise, juntamente com o material do professor.

O desenvolvimento de MD, como explicitado na introdução desta dissertação, por vezes não é considerado como objeto de estudos científicos (HARWOOD, 2010). Porém, sua produção e desenvolvimento se beneficiam de contribuições teóricas. Tomlinson (2010) apresenta seis princípios de aquisição linguística e quatro de ensino de línguas, a partir dos quais ele apresenta alguns princípios e procedimentos que poderiam ser aplicados na produção de MD. Descrevemos, a seguir, os dez princípios³⁹ (quadros 1 e 2) apresentados pelo autor, porém discutimos apenas quatro (três de aquisição de língua e um de ensino de línguas), pois os consideramos consoantes com o foco desta pesquisa.

³⁸ Original: "Drawing on Brown (1995) and Mishan (2005), *materials* is a term used here to encompass both texts and language-learning tasks: texts presented to the learner in paper-based, audio, or visual form, and/or exercises and activities built around such texts. This definition is intentionally broad in order to include locally produced handouts a teacher uses with a single class, as well as the textbooks produced by major publishing houses and distributed globally."

³⁹ O panorama do texto original, embora não seja organizado em tabela, pode ser encontrado no anexo A.

Princípios de aquisição linguística	Princípios para o desenvolvimento de materiais
<p>1 – <i>Um pré-requisito para aquisição linguística é que os aprendizes sejam expostos a um insumo rico, compreensível e significativo de língua em uso.</i></p> <p>(KRASHEN, 1985, 1993, 1999; LONG, 1985)</p>	<p>1- O material deve conter textos orais e escritos abundantes, que ofereçam vasta experiência de língua sendo utilizada para alcançar resultados em uma variedade de tipos e gêneros de textos em relação aos tópicos, temas, eventos e locais que possam ser significativos para os aprendizes-alvo.</p> <p>2- A língua à qual os aprendizes estão expostos deve ser autêntica, no sentido de que representaria como é normalmente usada.</p> <p>3- O insumo deve ser contextualizado. O uso da língua é determinado e interpretado em relação ao seu contexto de uso.</p> <p>4- Os aprendizes devem ser expostos a amostras suficientes de língua em uso autêntico para proporcionar reciclagem natural de itens e características linguísticas que podem ser úteis para os alunos adquirirem.</p>
<p>2 – <i>Para que os aprendizes maximizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetivamente quanto cognitivamente na experiência com a língua.</i></p> <p>(TOMLINSON, 1998; ARNOLD, 1999)</p>	<p>1 – Priorizar o potencial para engajamento, por exemplo, baseando uma unidade em um texto ou atividade que poderia engajar os aprendizes afetiva e cognitivamente.</p> <p>2 – Utilizar atividades que levem os aprendizes a refletir sobre o que estão lendo ou ouvindo e respondam a isso de maneira pessoal.</p> <p>3- Utilizar atividades que levem o aprendiz a refletir e sentir antes, durante e após usar a língua alvo para comunicação.</p>
<p>3 – <i>Aprendizes de língua que alcançam afeto positivo estão mais inclinados a conseguir competência comunicativa do que aqueles que não alcançam.</i></p> <p>(TOMLINSON, 1998; ARNOLD, 1999)</p>	<p>1 – Certifique-se de que os textos e atividades são o mais interessante, relevante e apreciável possível para que exerçam influência positiva na atitude do aprendiz em relação à língua e ao processo de aprendizagem da mesma.</p>

	<p>2 – Estabeleça desafios realizáveis, os quais ajudam a elevar a autoestima quando realizados com sucesso.</p> <p>3 – Estimule respostas emocionais pelo uso de músicas, literatura, arte [...] convidando o aprendiz a articular seus sentimentos sobre um texto antes de analisá-lo.</p>
<p>4 – <i>Aprendizes de L2 podem se beneficiar ao usar os recursos mentais os quais tipicamente utilizam ao adquirir e usar sua L1.</i> (TOMLINSON, 2010)</p>	<p>1 – Utilize atividades que encorajem o aprendiz a visualizar e/ou usar o discurso interior antes, durante e após experimentar um texto escrito ou oral.</p> <p>2 – Utilize atividades que encorajem o aprendiz a visualizar e/ou usar o discurso interior antes, durante e após usar a língua.</p> <p>3 - Utilize atividades que auxiliem o aprendiz a refletir sobre sua atividade mental durante uma atividade proposta e para que ele possa tentar, a partir disso, utilizar estratégias mentais em atividades similares.</p>
<p>5 - <i>Aprendizes de línguas podem se beneficiar de atenção focada em características salientes do insumo.</i> (SCHMIDT e FROTA, 1986; TOMLINSON, 2007; ELLIS, 2010)</p>	<p>1 – Use uma abordagem experiencial (Kolb, 1984) na qual os alunos tenham, antes de tudo, uma experiência que os envolva de forma holística. A partir dessa experiência, eles aprendem implicitamente, sem focar a atenção em suas características a fim de conseguir uma aprendizagem explícita. [...] Isso permite que os alunos apreendam antes de compreender e intuem antes de explorar. E isso significa que, quando eles focam de perto uma característica específica do texto, eles são capazes de desenvolver suas descobertas em relação à sua consciência do contexto completo de uso. (TOMLINSON, 1994).</p> <p>2 - Ao invés de chamar a atenção dos aprendizes a uma característica específica</p>

	de um texto e lhes fornecer informação explícita sobre seu uso, é muito mais eficaz ajudar os aprendizes (de preferência em colaboração) a fazerem descobertas por si mesmos.
6 – <i>Os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua para tentar atingir propósitos comunicativos.</i> (TOMLINSON, 2010)	<p>1 – Proporcione várias oportunidades para que o aprendiz produza língua que alcance os resultados desejados.</p> <p>2 – Certifique-se de que atividades de produção sejam planejadas de modo que o aprendiz use a língua ao invés de praticar características específicas da mesma.</p> <p>3 – Planeje atividades de produção que ajudem o aprendiz a desenvolver sua habilidade de se comunicar fluente, acurada, apropriada e efetivamente.</p> <p>4 – Certifique-se de que atividades de produção sejam plenamente contextualizadas para que o aprendiz responda a um estímulo autêntico (como um texto, uma necessidade, um ponto de vista, um evento), dirija-se a interlocutores especificados e obtenha um resultado claro do que pretende produzir.</p> <p>5 – Assegure-se de que oportunidades para <i>feedback</i> estejam presentes em atividades de produção e que essas sejam dadas ao aprendiz ao final.</p>

Quadro 1 - Princípios de aquisição linguística para o desenvolvimento efetivo de MD

Princípios de ensino de línguas	Princípios para o desenvolvimento de MD
<p>1 – <i>O conteúdo e metodologia do ensino devem ser consistentes com os objetivos do curso e devem ir ao encontro das necessidades e desejos dos aprendizes.</i> (TOMLINSON, 2010)</p>	<p>1 – [...] O inglês ao qual os aprendizes são expostos deve ser utilizado de maneira a representar ou replicar o uso real da língua. Isso implica na necessidade de utilização de textos e tarefas autênticos, ou seja, que não foram criados para o propósito de ensinar línguas [...].</p> <p>2 – Os materiais precisam ser escritos de maneira a possibilitar que o professor os utilize como recurso, e não que os siga como roteiro. Deve haver flexibilidade que auxilie o professor e os aprendizes a fazerem escolhas baseadas em princípios, sobre textos, atividades, pontos de aprendizagem, abordagens e rotas em relação às necessidades e aos desejos do aprendiz.</p>
<p>2 – <i>O ensino deve ser planejado de maneira a auxiliar os aprendizes a alcançar desenvolvimento linguístico, e não apenas aquisição linguística.</i> (TOMLINSON 2007)</p>	<p>1 – As atividades devem, dos níveis iniciantes em diante, envolver e encorajar o uso de habilidades avançadas como representações mentais, usar o discurso interior, fazer conexões, prever, interpretar, avaliar e aplicar [...] Isso não apenas prepara os aprendizes para se tornarem usuários eficientes da língua para comunicação, mas também pode auxiliá-los a alcançar o processamento automático necessário para o aprendizado à longo prazo.</p> <p>2 – As atividades não devem ser restritas à prática de formas e funções, mas devem proporcionar oportunidades de uso da língua alvo para obter resultados claros do que se pretende produzir em uma série de gêneros e tipos textuais para uma série de objetivos.</p> <p>3 – Os materiais devem auxiliar o professor a avaliar os aprendizes e a dar <i>feedback</i> construtivo em relação à obtenção de resultados claros do que se pretende produzir.</p>

<p>3 – <i>O ensino deve ser planejado de maneira a propiciar oportunidades de aprendizado aos aprendizes que os auxiliarão a se desenvolver educacionalmente de modo a se tornarem mais maduros, mais criticamente astutos, mais criativos, mais construtivos, mais colaborativos, mais capazes, e mais confiantes como resultado do estudo formal.</i> (TOMLINSON, 2010)</p>	<p>1 – Os materiais devem ser multidisciplinares [...] e não limitado à aprendizagem de línguas. 2 – Os materiais devem incluir elementos de ensino baseado em conteúdo (SNOW, 2005) para que os aprendizes aprendam mais sobre uma área do conhecimento que lhes é de particular interesse ou valor. 3 – As atividades devem ajudar os aprendizes a desenvolverem suas habilidades, as quais podem ser transferidas para outras áreas de estudo ou atividades profissionais e/ou de lazer (ex. habilidades de criação, analíticas, avaliativas, organizacionais, de coordenação e liderança).</p>
<p>4 - <i>O professor precisa estar apto a personalizar e localizar os materiais (McKAY 1992; TOMLINSON 2006) e relacioná-los de diferentes maneiras às necessidades, desejos e preferências de aprendizagem de aprendizes individuais (ANDERSON, 2006).</i></p>	<p>1 - Os materiais deveriam proporcionar ao professor ideias (e talvez até mesmo bancos de materiais) para localizar e personalizar atividades genéricas. 2 - Os materiais deveriam auxiliar o professor a sugerir maneiras pelas quais os indivíduos podem fazer suas próprias escolhas e trabalhar em seu próprio nível e velocidade.</p>

Quadro 2 - Princípios de ensino de línguas para o desenvolvimento efetivo de MD

Os três princípios de **aquisição linguística** que consideramos alinhados com os objetivos desta pesquisa são os de número 1, 2 e 5, discutidos a seguir.

O princípio de aquisição linguística número 1 é baseado na asserção de Krashen (1985, 1993, 1999, apud TOMLINSON, 2010) e Long (1985) de que “um pré-requisito para aquisição linguística é que os aprendizes sejam expostos a um input rico, compreensível e significativo de língua em uso”⁴⁰. Tomlinson (2010) discute que para que haja aprendizado efetivo de uma estrutura por parte dos aprendizes, eles precisam ter oportunidades de contato com a mesma, de preferência em contextos diferentes, para que seu conhecimento acerca daquela

⁴⁰ Citado em Tomlinson (2010, p.86).Original: A prerequisite for language acquisition is that the learners are exposed to a rich, meaningful, and comprehensible input of language in use.

estrutura se estenda além do que eles já sabem. Os princípios sugeridos por Tomlinson (2010, p.87-88) com base nessa discussão podem ser encontrados no quadro 1.

O princípio de aquisição linguística número 2 (TOMLINSON, 2010, p.88) assevera que “para que os aprendizes maximizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetivamente quanto cognitivamente na experiência com a língua” (TOMLINSON, 1998; ARNOLD, 1999)⁴¹. Tomlinson (Op. Cit.) aponta que se os aprendizes não estão engajados afetivamente e/ou emocionalmente na experiência com a língua, é improvável que adquiram elementos da mesma. Os princípios sugeridos pelo autor estão descritos no quadro 1.

O princípio de aquisição linguística número 5 (TOMLINSON, 2010, p.93) prevê que “aprendizes de línguas podem se beneficiar de atenção focada em características salientes do input”⁴². Baseado em Schmidt e Frota (1986, apud TOMLINSON, 2010), Tomlinson (2007, apud TOMLINSON, 2010) e Ellis (2010, apud TOMLINSON, 2010), Tomlinson (2010) aponta que se os aprendizes notassem como itens linguísticos são usados, poderiam estar mais aptos a percebê-los em diferentes contextos. E para que notem os itens, os aprendizes devem estar engajados afetivamente e cognitivamente por meio do material. Os princípios sugeridos pelo autor são ilustrados no quadro 1.

Encontramos em Augusto-Navarro (2007) um argumento que corrobora a ideia de engajamento na aprendizagem:

A nossa intenção é a de ofertar um material autêntico, não só em termos de ser real, mas de ser verossímil, isto é, de fazer parte do universo do aprendiz, de trazer temas que lhe interesse, pensando na idéia básica proposta por Widdowson (1978) de que devemos promover o uso da LE (*use*) em detrimento de falar sobre a LE (*usage*). (AUGUSTO-NAVARRO, 2007, p.54)

O princípio de **ensino de línguas** que vai ao encontro das análises apresentadas neste estudo é o de número 4, no qual Tomlinson (2010, p.96-97) postula que “o professor precisa estar apto a personalizar e localizar os materiais (McKAY 1992; TOMLINSON 2006) e relacioná-los de diferentes maneiras às necessidades, desejos e preferências de aprendizagem de aprendizes individuais

⁴¹ Tradução livre. Original: In order for the learners to maximize their exposure to language in use, they need to be engaged both affectively and cognitively in the language experience.

⁴² Tradução livre. Original: Language learners can benefit from noticing salient features of the input.

(ANDERSON, 2006).”⁴³ De acordo com Tomlinson (2010), o professor que consegue relacionar o material às experiências prévias dos aprendizes, engajando-os no próprio processo de aprendizagem, favorece a relevância e conectividade que propiciariam a aquisição linguística. Os princípios sugeridos pelo autor são encontrados no quadro 2.

Tomlinson (Op.Cit.) aponta que muitos MD ainda não são desenvolvidos com base nesses princípios, ou mesmo em qualquer referencial teórico, e que alguns conseguem aquisição linguística porque seus autores têm experiência no ensino de línguas e, intuitivamente, estariam aplicando princípios de ensino-aprendizagem.

Podemos relacionar os princípios para o desenvolvimento de MD discutidos com a teoria basilar de nosso estudo: a pragmática. Por considerar a prática linguística a nível discursivo, o aprendiz é convidado à reflexão sobre quem são os participantes no discurso e quais escolhas linguísticas são socialmente apropriadas. Desta maneira, os MD que são desenvolvidos de acordo com esses princípios podem incentivar a reflexão linguística por parte dos aprendizes, ou seja, os MD deveriam oferecer vasta experiência de língua sendo utilizada para alcançar resultados em uma variedade de gêneros de textos, apresentar insumo linguístico que representaria como a língua é normalmente usada, apresentar a língua determinada e interpretada em relação ao contexto de uso, engajar os aprendizes afetiva e cognitivamente, incentivar os aprendizes a fazerem descobertas por si mesmos sobre como determinados itens linguísticos são utilizados em contexto completo, e auxiliar o professor a sugerir maneiras pelas quais os aprendizes podem fazer suas próprias escolhas.

⁴³ Tradução livre. Original: The teacher needs to be able to personalize and localize the materials (McKAY 1992; TOMLINSON 2006) and to relate them in different ways to the needs, wants, and learning-style preferences of individual learners (ANDERSON, 2006).

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo desta pesquisa, como definido no capítulo anterior desta dissertação, é verificar de que maneira é previsto o ensino da dimensão pragmática da gramática (*pragmalinguística*) em um livro didático de língua inglesa, assim como apresentar uma reflexão sobre possibilidades de se desenvolver o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística* nas unidades analisadas.

O foco principal deste capítulo é discutir a natureza da metodologia desta dissertação, os procedimentos adotados para análise, e o contexto da pesquisa.

2.1 A escolha da metodologia e sua justificativa

Para a elaboração, caracterização e análise de um problema de pesquisa, o investigador dispõe de diversos instrumentos metodológicos. Portanto, a escolha da metodologia depende das perguntas a que se busca responder, bem como da corrente de pensamento que guia o pesquisador.

Inúmeros são os autores que se dedicam às categorizações e classificações de tipologias de pesquisa, tais como Larsen-Freeman e Long (1991), Brown e Rodgers (2002), entre outros. Tomamos como paradigma norteador a análise qualitativa de dados, definida por Shank (2002, apud OSPINA, 2004, p.2) como “uma forma de questionamento sistemático e empírico *dentro do significado*”⁴⁴. A autora, ao comentar a afirmação de Shank, esclarece que:

Por sistemático ele quer dizer “planejado, ordenado e público”, seguindo as regras estabelecidas por membros da comunidade de pesquisa qualitativa. Por empírico, ele quer dizer que este tipo de questionamento é fundamentado no mundo da experiência. Questionamento dentro do significado quer dizer que pesquisadores tentam entender como outros fazem sentido da própria experiência.⁴⁵

⁴⁴ Tradução livre. Original: “a form of systematic empirical inquiry into meaning”.

⁴⁵ Tradução livre. Original: “By *systematic* he means “planned, ordered and public”, following rules agreed upon by members of the qualitative research community. By *empirical*, he means that this type of inquiry is grounded in the world of experience. *Inquiry into meaning* says researchers try to understand how others make sense of their experience.”

Dessa maneira, esta investigação é definida como sistemática, empírica e baseada no sentido, uma vez que a análise dos dados é realizada de acordo com pressupostos teóricos reconhecidos, com ênfase nos critérios e interpretação da pesquisadora.

Consideramos pertinente a afirmação de Deslauriers (2008, p.149) acerca da natureza da pesquisa qualitativa:

Na pesquisa qualitativa, a construção do objeto de pesquisa se faz progressivamente, o pesquisador focalizando sua atenção no objeto e delimitando gradualmente os contornos de seu problema. Isso porque o pesquisador qualitativo tenderá a construir seu objeto em contato com o campo e com os dados que ele coletará.

Nesse sentido, compartilhamos a perspectiva do autor ao considerarmos que o material didático, como *objeto* de pesquisa, demarca a extensão da investigação. Todavia, este trabalho não pressupõe *sujeitos* de pesquisa ou contato direto com professores e aprendizes de línguas, tampouco salas de aula como *campo* de pesquisa, considerados práticas frequentes em trabalhos acadêmicos em linguística aplicada. Esta investigação fundamenta-se em análise de um material didático de ensino-aprendizagem de inglês como LE, entendido como documento. Nas próximas seções conceituaremos e caracterizaremos a pesquisa documental; discutiremos o conceito de documento; e demonstraremos os procedimentos da análise documental.

2.1.1 Conceito e caracterização da pesquisa documental

A pesquisa documental é um procedimento pouco utilizado na área de ensino-aprendizagem de línguas. Lüdke e André (1986, p.38) comentam a escassez do uso da análise documental em pesquisas de diversas áreas do conhecimento, e a definem:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Pesquisadores utilizam diferentes denominações para se referirem ao mesmo procedimento. Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009) apontam os termos mais utilizados na redação de metodologia de pesquisa: Alguns autores, como Caulley (1981, apud LÜDKE E ANDRE, 1986), a nomeiam *análise documental*; outros, como Helder (2006), utilizam o termo *técnica documental*; ainda outros autores, como Cellard (2008), sugerem *pesquisa documental*.

Embora empreguem denominações diversas, os autores convergem na ideia de fornecimento de informações pelo documento, a serem utilizadas na investigação proposta. Corroboramos essa afirmação por meio das seguintes citações, encontradas em Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009): “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE E ANDRE, 1986, p.38); “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p.1-2); “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p.298).

Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009, p.4), em sua discussão sobre os termos utilizados em metodologias de investigações científicas que têm o documento como objeto, concluem que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Adotaremos, portanto, o termo *pesquisa documental* ao nos referirmos a um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos, a saber, MD compreendendo livro didático e livro do professor.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica ao se considerar que ambas valem-se de documentos para análise. O elemento diferenciador está na natureza dos documentos: a pesquisa bibliográfica remete

para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

2.1.2 O conceito de documento

Dado que a pesquisa documental utiliza documentos como objeto de análise, faz-se necessário discutir o conceito de documento. Phillips (1974, apud LÜDKE; ANDRE, 1986) considera que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (grifo nosso).

Porém, o conceito de documento como apenas um registro escrito transformou-se. Segundo Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009), esse conceito de documento foi “profundamente modificado devido à evolução da História enquanto disciplina e método, tendo como principal impulsionador o movimento feito pela Escola de Annales” (grifo nosso).

De acordo com o historiador Antonio Gasparetto Junior⁴⁶, a **Escola de Annales** foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Ao considerar a História não apenas como uma sequência de acontecimentos, outros tipos de fontes (como as arqueológicas) foram adotadas para as pesquisas. O novo modelo pretendia substituir as visões anteriores por análises de processos de longa duração com a finalidade de permitir maior e melhor compreensão das civilizações.

Para esses historiadores o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995: 14-15).

Portanto, a *Escola de Annales* amplia substancialmente o conceito de documento: “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. (CELLARD, 2008).

⁴⁶ Texto disponível em < <http://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annales/>>, acesso em 10 mai. 2012.

No contexto da presente pesquisa, consideramos como documento um livro didático de ensino-aprendizagem de inglês como LE, bem como o material do professor, uma vez que desconhecemos estudos que lhes tenham dado *tratamento analítico* (GIL, 1999), em relação aos aspectos que buscamos analisar: oportunidades de ensino-aprendizagem de *pragmalinguística* e o papel atribuído à gramática.

2.1.3 Procedimentos da análise documental

Consideramos fundamental avaliar adequadamente, com olhar crítico, os documentos a serem analisados. Apresentamos as orientações dadas por Cellard (2008) sobre a avaliação dos documentos e sua análise, ilustrando os cuidados tomados em nossa investigação.

É essencial que o *contexto histórico* no qual foi produzido o documento seja avaliado, bem como o universo do autor e daqueles a quem foi destinado. Em nossa investigação, consideramos o histórico do ensino de línguas até o momento atual, descrito na seção de fundamentação teórica desta dissertação (item 1.1) para definir o contexto de produção do material didático escolhido para análise.

É também necessário considerar a identidade do(s) autor(es), seus interesses e motivos que o(s) levou(aram) a escrever. Examinamos os autores do material selecionado para que pudéssemos interpretar a intenção desse documento e discernir se é, de fato, apropriado (itens 2.3.2 e 2.3.4 da seção de metodologia deste trabalho). Ao analisar o material didático escolhido em relação às oportunidades de ensino-aprendizagem da *pragmalinguística*, é essencial esclarecer a identidade dos autores, bem como seus interesses descritos no prefácio do material do professor.

Cellard (2008) afirma que “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”. Para ele, se deve verificar a *procedência* do documento. Todos os documentos utilizados nessa investigação foram selecionados segundo os critérios descritos no item 2.3 da seção de metodologia desta pesquisa.

Para realizar a análise dos documentos, o investigador busca criar novas formas de compreender os fenômenos. Os fatos não devem ser apenas mencionados, mas interpretados. Harwood (2010, p.8), baseado em Pingel (1999,

apud HARWOOD, 2010), assevera que “análise qualitativa de conteúdo é abertamente interpretativa, buscando revelar significados e valores transmitidos pelos materiais”⁴⁷.

Segundo Ludke e André (1986, p.42), não existe uma maneira “melhor ou mais correta” de analisar os dados qualitativos de uma pesquisa documental. As autoras sugerem um tipo de procedimento, porém enfatizam que “o que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los [...] Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. [...] O pesquisador pode explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. (LÜDKE E ANDRE, 1986, p.42, 43 e 44)

2.2 Motivação da pesquisa

Visto que esta pesquisa é documental, não existe descrição de contexto de pesquisa. Porém, julgamos conveniente e necessário descrever brevemente o percurso acadêmico da pesquisadora. A pesquisadora formou-se em Letras em uma universidade na qual atua como professora voluntária em um projeto de extensão de ensino de inglês para adolescentes de escolas públicas da cidade⁴⁸. Por estar envolvida com questões de ensino-aprendizagem de LE, a pesquisadora também participou de um grupo de estudos (na mesma universidade) de 2009 a 2012, no qual foram discutidos vários trabalhos embasados em teorias de ensino-aprendizagem de gramática.

Devido ao contato constante com teorias acerca do ensino indutivo de gramática e suas três dimensões (explicitadas na seção de fundamentação teórica

⁴⁷ Tradução livre. Original: (...) Qualitative content analysis is more overtly interpretative, seeking to uncover meanings and values transmitted by the materials.

⁴⁸ O projeto de extensão universitária citado é denominado ‘Inglês para crianças e adolescentes de escolas públicas’, e é por meio desse que são ofertados cursos de inglês a crianças e adolescentes da comunidade, desde que estejam regularmente matriculados em escolas públicas. As aulas do projeto são ministradas por alunos da graduação do curso de Letras, e alunos do programa de pós-graduação em Linguística, ambos ofertados pela mesma Universidade. Os professores desse projeto são orientados pela coordenadora e responsável pela criação do mesmo, que também é orientadora deste trabalho de pesquisa.

desta dissertação, item 1.1.3), à discussões e troca de experiências com colegas e, principalmente, à reflexões e indicações provenientes da experiência de sua orientadora, surgiu a ideia para esta pesquisa.

Ao decidir analisar o material didático utilizado no projeto de extensão supracitado, esperamos contribuir com conhecimento relevante para a área de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que a *pragmalinguística* é a dimensão menos contemplada nesse processo, como nos lembra Larsen-Freeman (2003).

2.3 O material didático selecionado

O material escolhido para análise é a parte B do livro *New American Inside Out Elementary* (KAY; JONES; GOMM, 2008), da editora *Macmillan*. Esta série foi escolhida por ser um material didático representativo de ensino-aprendizagem de LE de uma editora reconhecida no Brasil. A análise é realizada a partir das unidades da parte B do livro do aluno e do livro do professor, descritos nos próximos itens deste estudo. A escolha específica da parte B do livro se deve ao fato de ser o que a pesquisadora utilizou em sua turma do projeto de extensão de ensino de inglês para adolescentes de escolas públicas. A turma consiste de sete adolescentes com idade entre quinze e dezesseis anos. O trabalho com o MD foi realizado de 2010 a 2012, porém não será descrito ou considerado para os fins desta dissertação, pois a mesma trata de pesquisa documental, ou seja, o MD é analisado enquanto possibilidade. A pesquisadora conhece toda a série *New American Inside Out* devido à sua experiência como professora de inglês como LE, e teve contato direto com a parte B e sua utilização em sala de aula.

2.3.1 O livro do aluno

Os livros do aluno da série *New American Inside Out* são organizados em 16 unidades, sendo vendidos na edição completa (*full edition*) ou em partes (*split edition*). Quando vendido em partes, as oito primeiras unidades constituem a parte

A, e as oito unidades seguintes constituem a parte B. Os livros dessa série são organizados de acordo com níveis linguísticos estabelecidos pelo Conselho da Europa (*Council of Europe*).

Fundado em cinco de maio de 1949 por dez países, o Conselho da Europa busca desenvolver por toda a Europa princípios democráticos e comuns a todos, baseados na Convenção europeia de direitos humanos e outros textos de referência em proteção de indivíduos.^{49 50}

O Conselho da Europa estabeleceu o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages*), o qual:

(...) proporciona uma base comum para a elaboração de conteúdos programáticos, orientações curriculares, exames, livros didáticos, etc. por toda a Europa. Ele descreve de maneira compreensível o que aprendizes de língua devem aprender para que usem uma língua para comunicação e quais conhecimento e habilidades eles devem desenvolver para que possam agir efetivamente. A descrição também abrange o contexto cultural no qual a língua é estabelecida. O quadro também define níveis de proficiência que permitem que o progresso dos aprendizes seja mensurado a cada estágio da aprendizagem e por toda a vida.^{51 52}

O foco deste estudo são as oito unidades finais dos livros do aluno e do professor da série *New American Inside Out*, no nível básico (*Elementary*). De acordo com o Quadro de Europeu de Referência, o aprendiz de nível básico⁵³:

- 1) Consegue entender sentenças e expressões frequentemente utilizadas relacionadas a áreas de relevância imediata (por exemplo, informações básicas pessoais e sobre sua família, fazer compras, geografia local, emprego).

⁴⁹ Texto em formato digital disponível em:

<http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=quisommesnous&l=en>

⁵⁰ Tradução livre. Original: Founded on 5 May 1949 by 10 countries, the Council of Europe seeks to develop throughout Europe common and democratic principles based on the European Convention on Human Rights and other reference texts on the protection of individuals.

⁵¹ Texto em formato digital disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf

⁵² Tradução livre. Original: The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners' progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis.

⁵³ Numeração e tradução livres. Original: Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

- 2) Consegue se comunicar em tarefas rotineiras e básicas que requerem troca de informação simples e direta sobre assuntos familiares ou rotineiros.
- 3) Consegue descrever, em termos simples, aspectos de sua experiência, ambiente imediato e assuntos sobre áreas de necessidade imediata.

Independente do nível, os livros da série analisada seguem um padrão explicitado no livro do professor. Cada unidade começa com um resumo dos pontos gramaticais, vocabulário e função que serão estudados. A unidade é dividida em seções que contemplam uma ou mais habilidades, entendidas neste estudo como vocabulário (*Vocabulary*), pronúncia (*Pronunciation*), compreensão auditiva (*Listening*), produção oral (*Speaking*), produção escrita (*Writing*), compreensão textual (*Reading*) e gramática (*Grammar*). Nas seções de gramática, são indicadas ao aprendiz páginas no final do livro, que contêm explicações explícitas de regras gramaticais e exercícios estruturais. Ao final de cada unidade, encontramos as seções expressões úteis (*Useful Phrases*) e vocabulário extra (*Vocabulary Extra*), que apresentam ao aprendiz um conjunto de frases funcionais (com a intenção de representar a língua em seu uso real) e exercícios para aquisição de vocabulário, respectivamente.

As unidades são temáticas, adaptando a estrutura gramatical definida ao tema utilizado. Os temas são variados, sendo os da parte B do nível básico: Hotel (*Hotel*), Comida (*Food*), Aparência (*Looks*), Dinheiro (*Money*), Talento (*Talent*), Televisão (*TV*), Experiências (*Experiences*) e Dirigir (*Drive*). A cada quatro unidades, o livro apresenta seções de revisão do conteúdo estudado, chamadas 'Revisão' (*Review*) A, B, C e D, que consistem em exercícios com foco estrutural e lexical.

Consideramos as oito unidades contidas no material para realizar uma análise geral, a qual: abrange a visão de gramática apresentada/retratada no material; verifica se aspectos pragmatolinguísticos são apresentados aos aprendizes; e analisa quais são as oportunidades existentes para o ensino-aprendizagem de *pragmatolinguística*. Porém, por limitação de espaço, escolhemos duas dessas unidades (nove e dezesseis) para análise profunda, a qual consiste em discutir a visão de gramática retratada com foco nas seções de gramática em cada unidade e apresentar reflexões e exemplificações sobre oportunidades de ensino de *pragmatolinguística*. Optamos por analisar a primeira e a última unidade da parte B do livro do aluno, pois ao considerarmos o caráter organizacional do material, ou seja, como as unidades são distribuídas pelo livro, analisar as duas unidades extremas

proporcionaria uma análise do desenvolvimento que ocorre entre o início e o final do conteúdo programático deste MD. Devido ao seu foco estrutural, as seções de revisão não serão consideradas para análise.

2.3.2 Os autores do livro do aluno

Os autores do livro do aluno são Sue Kay e Vaughan Jones. Buscamos informações sobre os autores na página virtual da editora *Macmillan*. Abaixo transcrevemos as informações relevantes ao nosso estudo, uma vez que é necessário considerar a identidade dos autores, seus interesses e motivos que os levaram a escrever, como nos lembra Cellard (2008). O conteúdo integral das páginas pode ser acessado nos endereços virtuais disponíveis ao final de cada texto.

Sue Kay

Sue Kay estudou na universidade de Birmingham, uma das primeiras instituições a fazer pesquisa baseada em *corpus* na língua inglesa. [...] Ela fez uma pós-graduação na Faculdade de Ensino Técnico de Oxford e foi trabalhar como secretária bilíngue na Cote d’Azur, na França. [...] Ela começou a lecionar (em Lyon), após um curso sobre o ensino de inglês como língua estrangeira na “International House” em Londres. [...] Sue fez sua especialização no ensino de inglês como língua estrangeira em Lyon e, sob a orientação dos ótimos professores que teve (Pearson Brown e Henry Daniels), interessou-se em técnicas de ensino humanistas e na abordagem centrada no aprendiz, que desde então tem pautado seu trabalho como professora e autora. Sue voltou a Oxford [...] e trabalhou na “Lake School” em cursos de desenvolvimento para professores de outras línguas estrangeiras modernas. Ela deixou a escola após 18 anos, mas as ideias que introduziu até hoje funcionam muito bem! [...] Escreveu os *Resource Packs* da série *Reward*, que não a transformaram em um fenômeno editorial internacional, mas que pelo menos a colocaram no mapa dos autores de ELT. Depois de um tempo, conheceu seu colega e coautor Vaughan Jones, e passaram os últimos anos escrevendo *Inside Out*. A série *Inside Out* é repleta de assuntos motivantes, interação significativa e atividades centradas no aluno nas quais ambos – Vaughan e Sue – acreditam, porque é o que na experiência deles, funciona em sala de aula. A julgar pelo enorme sucesso da série, e agora da série *New Inside Out*, é o que funciona bem para professores em todo o mundo.

<http://www.macmillan.com.br/conheca-os-autores/detalhe.php?ID=OTY>

Vaughan Jones

Em sua vida profissional, Vaughan sempre esteve envolvido com o ensino de inglês como língua estrangeira. Ele se deparou com a profissão em Grenoble, na França, [...] começou a lecionar na *Chambre de Commerce* da cidade, e passou dois anos muito estimulantes reaprendendo sua língua nativa através dos olhos de seus alunos franceses. [...] Decidiu fazer um curso preparatório na “International House” de Londres e procurar um emprego fora da Europa. Sua primeira experiência foi em Yamagata, no interior do Japão. De volta à Europa, passou três anos no norte da Espanha, onde completou sua especialização no ensino de inglês como língua estrangeira para adultos e trabalhou seis anos como professor. Depois disso tornou-se representante comercial/capacitador de professores na Heinemann ELT em Madri. Foi uma ótima mudança, e Vaughan passou dois anos viajando pela Espanha, conversando com professores, dando workshops, e tentando explicar a seus colegas de editora que tipo de material ele achava que seriam realmente necessários na sala de aula. A volta ao Japão se deu em 1990, quando foi para Tóquio abrir a Heinemann ELT. [...] Sua pequena equipe trabalhou muito e o sucesso chegou – em especial com a coleção para crianças de David Paul chamada *Finding Out*, até hoje muito usada no Japão. Depois de doze anos morando fora de sua terra natal, [...] voltou para o escritório central da Heinemann em Oxford, e assumiu a gerência regional na Europa ocidental, onde permaneceu por mais alguns anos. No final dos anos 90, já tinha decidido voltar para a sala de aula e experimentar escrever materiais. Vaughan trabalhou como professor e capacitador na “Lake School” em Oxford e, desde 1998, leciona e escreve a série *Inside Out* com Sue Kay. [...] Atualmente, Vaughan divide seu tempo entre lecionar no “Oxford English Centre” em Oxford e escrever diferentes níveis e componentes da série *Inside Out*. Tem sido um trabalho árduo, mas muito compensador. Ele espera que os professores continuem gostando dos resultados.

<http://www.macmillan.com.br/conheca-os-autores/detalhe.php?ID=OTU=>

É possível inferir, por meio das informações obtidas, que os autores do livro do aluno têm experiência em sala de aula e fizeram especialização no ensino de língua inglesa. Esses fatores são especialmente relevantes, pois podemos considerar os autores aptos a desenvolver um material didático de acordo com princípios teóricos aliados à prática em sala de aula.

2.3.3 O livro do professor

O livro do professor traz uma breve introdução (anexo 2) ao livro do aluno *New American Inside Out Elementary*, bem como explicações de conceitos chave tais como atividade comunicativa (*Communicative Activity*), contexto (*Context*), foco na forma (*Focus on Form*), função (*Function*), ensino de gramática (*Grammar Teaching*), atenção focada (*Noticing*), entre outros (anexos de 3 a 8). Na análise de dados, discutiremos apenas os conceitos supracitados por estarem em consonância com o foco desta pesquisa.

Em seguida, o livro do professor traz listas de competências/funções (*checklists*) para cada unidade, baseadas no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Os alunos devem assinalar um número em uma escala de 1 a 5 em cada competência/função descrita, sendo 1 - *eu consigo fazer isso com muita ajuda do(a) meu(minha) professor(a)* e 5 - *eu consigo fazer isso quase perfeitamente*, para avaliar seu progresso.

As notas para o professor (*teacher's notes*) são divididas por unidades (1 a 16). Cada unidade é dividida em seções que contemplam uma ou mais habilidades, entendidas neste estudo como vocabulário (*Vocabulary*), pronúncia (*Pronunciation*), compreensão auditiva (*Listening*), produção oral (*Speaking*), produção escrita (*Writing*), compreensão textual (*Reading*) e gramática (*Grammar*). Ao final de cada unidade, são apresentadas atividades de produção oral chamadas expressões úteis (*Useful Phrases*), que consistem em conjuntos de frases funcionais (com a intenção de representar a língua em seu uso real).

Analisamos de maneira geral, no livro do professor, as notas referentes às oito unidades finais do livro do aluno e, de maneira aprofundada, as notas referentes às unidades nove e dezesseis.

2.3.4 Os autores do livro do professor

Os autores do livro do professor são Sue Kay, Vaughan Jones e Helena Gomm. As informações sobre os dois primeiros autores, disponibilizadas na página virtual da editora *Macmillan*, são discutidas na metodologia desta dissertação (item 2.3.2). É interessante notar que Helena Gomm é classificada como autora do livro do professor, porém nenhuma informação pessoal é disponibilizada na página virtual da editora *Macmillan*.

Abaixo estão as informações sobre Helena Gomm⁵⁴, obtidas por meio de buscadores virtuais.

Helena Gomm

A editora de *English Teaching Professional* é Helena Gomm, uma professora de língua inglesa experiente, escritora, autora de muitos livros e cursos importantes, e editora. Ela encarrega alguns dos principais autores de ensino de língua inglesa e especialistas para cada edição da revista, incluindo Scott Thornbury, Jeremy Harmer, e muitos outros.

http://www.etprofessional.com/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=28

⁵⁴ Tradução livre. Original: The editor of *English Teaching Professional* is Helena Gomm, an experienced English language teacher, writer, author of many leading books and courses, and editor. She commissions some of the leading ELT authors and experts for each issue of the magazine, including Scott Thornbury, Jeremy Harmer, and many others.

After leaving university, Helena Gomm started her teaching career in Japan where she worked for six years, teaching first in a high school and then in a junior college in Nagasaki. She has also taught in the UK. She worked as an editor and publisher for Longman for several years and is now a freelance editor and writer of ELT materials, along with the odd (sometimes very odd!) pantomime for her local theatre group. She has written several titles for Longman, Macmillan, Langenscheidt and Orient Blackswan. She took over from Susan Norman as editor of *English Teaching Professional* in 2001.

Depois de sair da universidade, Helena Gomm começou sua carreira docente no Japão, onde trabalhou por seis anos, ensinando primeiramente em uma escola de ensino-médio e, em seguida, em uma faculdade em Nagasaki. Ela também ensinou no Reino Unido. Ela trabalhou como editora e editora para Longman por vários anos e agora é uma editora e escritora autônoma de materiais para ensino de língua inglesa, e ainda com a pantomima (às vezes muito estranha!) para seu grupo de teatro local. Ela tem escrito vários títulos para Longman, Macmillan, Langenscheidt e Orient Blackswan. Ela assumiu depois de Susan Norman como editora de *English Teaching Professional* em 2001.

<http://www.eltknowledge.com/content/viewer.aspx?id=674>

É possível notar que essa autora tem experiência na área de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que já atuou como professora, escritora de materiais didáticos e editora.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise das oito unidades do livro do aluno *New American Inside Out Elementary B* (KAY; JONES, 2008)⁵⁵, bem como as instruções contidas no livro do professor (KAY; JONES; GOMM, 2008)⁵⁶ no que se refere a como a instrução formal de aspectos pragmáticos é alinhada à elaboração deste material. Esclarecemos que as unidades nove e dezesseis estão disponíveis na íntegra nos anexos Y e Z, e terão recortes reproduzidos ao longo desta análise.

Referimo-nos ao aspecto pragmático considerando a proposta tridimensional de gramática proposta por Larsen-Freeman (2003). Neste modelo, a pragmática é uma das três dimensões que compõem uma língua (a saber: forma [estrutura], significado [semântica] e uso [pragmática]). A dimensão do uso está relacionada não ao sentido intrínseco dos itens linguísticos, mas ao significado que os falantes atribuem aos mesmos quando os utilizam. Segundo Larsen-Freeman (2003, p.36), o uso do esquema tripartido é essencial para entender uma língua por completo, e, “de fato, não fazê-lo é tratar a língua de maneira empobrecedora”⁵⁷.

Consideramos as oito unidades contidas no material ao realizarmos uma análise geral, conforme retratado no panorama das unidades analisadas (item 3.1 Panorama - quadro 3). Porém, por limitação de espaço, escolhemos duas dessas (unidades nove e dezesseis) para análise profunda, como visto na seção anterior deste estudo (Metodologia de pesquisa).

Retomamos as perguntas de pesquisa expostas na introdução desta dissertação, que serão respondidas por meio de categorias elaboradas com base na fundamentação teórica apresentada. Elas atuam, portanto, como norteadoras de nossa análise e discussão.

1. Qual a visão de gramática apresentada/retratada no material didático de inglês como língua estrangeira intitulado *New American Inside Out Elementary B*, composto pelo livro do aluno (KAY; JONES, 2008) e pelo livro do professor (KAY; JONES; GOMM, 2008)?

⁵⁵ Doravante “livro do aluno”.

⁵⁶ Doravante “LP”.

⁵⁷ Tradução livre. Original: “Indeed, not to do so is to treat language in a very impoverished manner.”

2. De que forma a dimensão pragmática da gramática (*pragmalinguística*) se apresenta nesse material?

3. Quais oportunidades existentes nesse material poderiam ser planejadas de forma a contribuir com o ensino-aprendizagem da terceira dimensão da gramática (*pragmalinguística*)?

3.1. Panorama

Para melhor visualização dos dados, organizamos no quadro a seguir (quadro 3 - panorama das unidades analisadas) as informações coletadas a partir da análise do material, referentes: à visão de gramática informada/retratada no material; à *pragmalinguística* apresentada nas unidades do material, e a oportunidades para desenvolver o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*.

Unidades	Visão de Gramática Retratada	<i>Pragmalinguística</i> Apresentada	Oportunidades de ensino-aprendizagem de <i>pragmalinguística</i>
Unidade 9 (Hotel)	Dimensão da forma	Nenhuma	Primeira seção de gramática (<i>Grammar</i>) e Exercícios 1, 2 e 3 da seção expressões úteis (<i>useful phrases</i>)
Unidade 10 (Food)	Dimensão da forma	Nenhuma	Exercícios 1, 2, 3 e 4 da seção expressões úteis (<i>useful phrases</i>)
Unidade 11 (Looks)	Dimensão da forma	Nenhuma	Exercícios 2, 3 e 4 da seção expressões úteis (<i>useful phrases</i>)
Unidade 12 (Money)	Dimensão da forma e significado	Nenhuma	Primeira seção de gramática (<i>Grammar</i>)
Unidade 13 (Talent)	Dimensão da forma	Nenhuma	Exercícios 2, 3 e 4 da seção expressões úteis (<i>useful phrases</i>)
Unidade 14 (TV)	Dimensão da forma e significado	Nenhuma	Exercícios 1, 2, 3, 4 e 5 da seção expressões úteis (<i>useful phrases</i>)
Unidade 15 (Experiences)	Dimensão da forma e significado	Nenhuma	Exercícios 1, 2, 3 e 4 da seção expressões úteis (<i>useful phrases</i>)
Unidade 16 (Drive)	Dimensão da forma	Nenhuma	Primeira seção de gramática (<i>Grammar</i>) e Exercícios 1, 2, 3 e 4 da seção expressões úteis (<i>useful phrases</i>)

Quadro 3 – Panorama das unidades analisadas.

A primeira coluna do quadro representa a unidade analisada e seu tema. Cada unidade do livro do aluno tem um tema central, em torno do qual os exercícios de compreensão auditiva e textual, produção oral e escrita, vocabulário e gramática são propostos. Nessa coluna, representamos as unidades do livro do aluno e as instruções contidas no LP, referentes a essas unidades.

A segunda coluna do quadro refere-se à visão de gramática retratada no material, considerando ambos os livros do aluno e do professor. Discutimos o conceito de visão de gramática no próximo item desta dissertação (3.2 Visão de gramática), considerando tanto visão informada quanto retratada.

A terceira coluna focaliza a *pragmalinguística* apresentada nas unidades analisadas, discutida no item 3.3 deste estudo (*Pragmalinguística* apresentada no material).

A quarta coluna indica as oportunidades de ensino-aprendizagem da dimensão *pragmalinguística* que poderiam ser exploradas. No item 3.4 desta dissertação (Oportunidades de ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*) as discutimos em detalhes, e no item 3.5 (Propostas de atividades para o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*) apresentamos exemplos de algumas oportunidades de ensino-aprendizagem da dimensão *pragmalinguística*, listadas na quarta coluna, que poderiam ser exploradas tanto por professores quanto por desenvolvedores de materiais didáticos.

É essencial ressaltar, novamente, que a intenção deste trabalho não é ditar formas de adaptar materiais didáticos, mas sugerir algumas diretrizes e caminhos possíveis. Discutiremos as colunas do quadro 3 em detalhes nas categorias a seguir.

3.2 Visão de gramática

Para que possamos responder satisfatoriamente à primeira pergunta de pesquisa desta dissertação, ou seja, qual visão de gramática apresentada/retratada no material didático de inglês como língua estrangeira, se faz necessário considerar duas visões de gramática distintas: a que o LP descreve como utilizada na

elaboração das atividades do livro do aluno (apontada como desejável em diversas pesquisas⁵⁸), e a que de fato é retratada nos exercícios propostos.

Nossa intenção ao buscar comparar essas visões é verificar se as diferentes dimensões gramaticais descritas por Larsen-Freeman (2003) são consideradas nos livros do professor e do aluno. Encontramos, porém, uma discrepância entre o que é informado pelo material e o que é retratado no mesmo. Discutiremos ambas as visões a seguir.

3.2.1 Visão de gramática informada pelo material

Encontramos na página vi do LP (anexo B) uma breve introdução desenvolvida na primeira pessoa do plural (*we*, em inglês), portanto pode subentende-se que quem escreve a introdução são os dois autores do material: Sue Kay e Vaughan Jones. O texto começa com uma explicação acerca da origem do material. Os autores afirmam que:

New American Inside Out é fruto de muitos anos de ensino, escrita e desenvolvimento de materiais. Tudo o que escrevemos é informado pelas reações que temos dos nossos alunos. Nosso objetivo é simplesmente produzir um conjunto de materiais que lhe ajudarão a criar condições excelentes em sua sala de aula para que a aprendizagem aconteça.⁵⁹

Apesar de descrever o material como baseado nas reações de alunos, dois pesquisadores renomados em LA (Noam Chomsky e Rod Ellis) são citados no texto, sugerindo que os responsáveis pela elaboração do material conhecem pesquisadores do campo de ensino-aprendizagem.

A introdução é dividida em três tópicos: conteúdo “engajador” (*Engaging Content*), apoio estruturado (*Structured Support*) e tarefas de mundo real (*Real World Tasks*). O primeiro fala da necessidade de engajar o aluno e fazer com que ele se identifique com o material. O texto afirma que no MD, “nós nos baseamos em

⁵⁸ Batstone (1994), Ellis (2002a), Larsen-Freeman (2003), Augusto-Navarro (2007), Tomlinson (2010), entre outros.

⁵⁹ Tradução livre. Original: “New American Inside Out is the fruit of many years teaching, writing, and developing materials. Everything we write is informed by the reactions we get from our students. Our aim is simply to produce a set of materials that will help you create optimum conditions in your classroom for learning to take place.”

nossa experiência em sala de aula e também na experiência de nossos colegas pelo mundo para selecionar tópicos, textos e tarefas que engajem os alunos emocional e intelectualmente”⁶⁰.

Este tópico é consoante com o segundo princípio de aquisição de língua descrito por Tomlinson (2010, p.88), o qual assevera que “para que os aprendizes maximizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetivamente quanto cognitivamente na experiência com a língua” (TOMLINSON, 1998; ARNOLD, 1999)⁶¹. Portanto, podemos inferir que as atividades propostas no livro do aluno propiciariam ao aprendiz oportunidades de engajamento na realização das mesmas.

O segundo tópico descreve como o material trata dos itens linguísticos (como estruturas gramaticais e itens lexicais) que surgem a cada unidade. Os alunos seriam encorajados a perceber itens linguísticos em um contexto no qual o significado seria claro. Eles teriam oportunidades de manipular o novo item e testá-lo em diferentes situações, e poderiam perceber, por meio das atividades propostas no material, que usar uma forma linguística ao invés de outra faz diferença no significado que buscam exprimir. Aponta-se no LP (p.vi) que:

A ênfase é sempre no que os alunos conseguem fazer com a língua ao invés de o que eles sabem sobre ela. Os novos itens linguísticos são revistos e reciclados sistematicamente até que finalmente os alunos sintam-se confiantes o suficiente para usá-los para seus próprios sentidos. Eles se tornam parte do repertório linguístico disponível do aluno. Eles são ‘aprendidos’.⁶²

As explicações dadas remetem ao ensino indutivo de gramática como habilidade descrito por Schmidt (1990), Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), entre outros. De acordo com os autores dessa teoria, o aprendiz seria responsável por sua própria aprendizagem, notando e testando hipóteses relativas ao item linguístico em destaque. De acordo com Tomlinson (2010, p.93), tais características

⁶⁰ Tradução livre. Original: “In New American Inside Out, we’ve drawn on our own classroom experience, and that of our colleagues around the world, to select topics, texts, and tasks that engage students both emotionally and intellectually.”

⁶¹ Tradução livre. Original: In order for the learners to maximize their exposure to language in use, they need to be engaged both affectively and cognitively in the language experience.

⁶² Tradução livre. Original: “The emphasis is always on what students can do with the language rather than what they know about the language. The new language is systematically reviewed and recycled until finally the students feel confident enough to use it to make their own meanings. It becomes part of their available repertoire. It has been ‘learned’.”

seriam desejáveis em um material de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que “ao invés de chamar a atenção dos aprendizes a uma característica específica de um texto e lhes fornecer informações explícitas sobre seu uso, é mais eficaz ajudá-los (de preferência em colaboração) a fazerem descobertas por si mesmos.”

O terceiro tópico na introdução do LP aborda o papel da prática oral proporcionada aos aprendizes. No LP (p.vi) afirma-se que o material apresenta várias oportunidades de prática oral significativa, porém uma ressalva é feita:

Os aprendizes praticam língua funcional nas seções chamadas expressões úteis [*useful phrases*]. Mas, na maior parte do tempo, as atividades de produção oral encorajam os aprendizes a falar sobre coisas que realmente importam para eles, ao invés de atuar ou trocar informações inventadas.⁶³

Uma vez que as atividades de produção oral consistiriam de temas significativos para o aprendiz, é possível estabelecer relação entre o propósito das mesmas e o princípio proposto por Tomlinson (2010, p.89) que assevera que “utilizar atividades que levem os aprendizes a refletir sobre o que estão lendo ou ouvindo e respondam a isso de maneira pessoal”⁶⁴ é uma maneira de engajá-los em sua própria aprendizagem. Portanto, eles produziram sentido de maneira eficaz, pois estariam emocionalmente engajados na realização das atividades.

Percebemos que alguns dos princípios discutidos por Tomlinson (1998, 2010) para produção de MD são descritos nas características informadas na introdução do LP. Todavia, o MD analisado neste estudo poderia ou não ter sido desenvolvido com base em princípios ou em qualquer referencial teórico, pois de acordo com Tomlinson (1998, 2010), alguns MD conseguem prever aquisição linguística devido ao fato de que seus autores têm experiência no ensino de línguas e, intuitivamente, estariam aplicando princípios de ensino-aprendizagem.

Entretanto, após a introdução, o livro do professor traz explicações de conceitos chave em pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas, tais como atividade comunicativa (*communicative activity*), contexto (*context*), foco na forma (*focus on form*), função (*function*), ensino de gramática (*grammar teaching*), atenção

⁶³ Tradução livre. Original: Students practice functional language in sections entitled Useful phrases. But for the most part, the speaking tasks simply encourage the students to talk about things that actually matter to them, rather than playing roles, or exchanging invented information.

⁶⁴ Tradução livre. Original: Make use of activities that make learners think about what they are reading or listening to and respond to it personally.

focada (*noticing*), entre outros. Discutiremos apenas os conceitos supracitados (anexos C a H) por estarem alinhados com o foco deste trabalho de pesquisa.

É esclarecido na página xxii do LP que os excertos expostos a seguir são provenientes de um livro chamado O A-Z do ensino-aprendizagem de inglês⁶⁵, por Scott Thornbury. É informado no LP: “Eles [os excertos] dão definições e explicações claras e autoritárias de alguns dos conceitos mais importantes no *New American Inside Out*”⁶⁶.

Atividade comunicativa. O texto descreve atividade comunicativa como prática de comunicação real. As características de uma atividade comunicativa seriam propósito comunicativo (*Purposefulness*), reciprocidade (*Reciprocity*), negociação (*Negotiation*), imprevisibilidade (*Unpredictability*), heterogeneidade (*Heterogeneity*) e, no caso de comunicação oral, sincronicidade (*Synchronicity*).

Contexto. O texto considera que, na falta de contexto, é frequentemente impossível atribuir sentido exato a um item. As sentenças podem ser consideradas sem sentido na falta de um contexto, ou ter um sentido completamente diferente em contextos distintos. O texto define o objeto de estudo da pragmática como “a relação entre língua e seu contexto de uso, incluindo a maneira pela qual o significado pode ser inferido por meio de fatores contextuais”. O texto argumenta que os aprendizes precisam estar atentos a esses fatores e relacioná-los com escolhas linguísticas para produzir frases que sejam adequadas ao contexto.

Foco na forma. O texto explica que quando os aprendizes focam na forma, eles direcionam atenção consciente às características formais da língua. Também se argumenta que foco na forma é uma condição necessária para a aprendizagem.

Função. O texto estabelece que uma língua é mais do que apenas formas e seus sentidos atribuídos. É também a maneira como essas formas são utilizadas comunicativamente. Considera-se que atribuir uma função a um texto ou enunciação geralmente requer conhecimento acerca do contexto no qual o texto é utilizado. O texto insiste na ideia de que o estudo de como o contexto e funções são inter-relacionados é chamado pragmática.

Ensino de gramática. O texto descreve brevemente o histórico de ensino de gramática relacionado à visão da mesma em diferentes métodos. São citados:

⁶⁵ Tradução livre. Original: *An A-Z of ELT*

⁶⁶ Tradução livre. Original: They give clear, authoritative definitions and explanations of some of the most important concepts in *New American Inside Out*.

Métodos Naturais (os quais rejeitam qualquer ensino explícito de gramática e nos quais estão inseridos o método Direto e o Audiolingualismo); Gramática Tradução; Abordagem de Conscientização (na qual ao invés de serem apresentados com regras, os aprendizes encontram insumo que os desafia a repensar e reestruturar a gramática que conhecem); abordagem comunicativa (o ensino baseado em tarefas é citado como exemplo) e teoria de aprendizado cognitivo (a qual sugere que foco na forma acelera o aprendizado e é necessário para corrigir o problema de fossilização prematura).

Atenção focada. O texto considera que proponentes da teoria de aprendizado cognitivo acreditam que atenção focada é pré-requisito para a aprendizagem. O texto argumenta que, para que a atenção focada ocorra, o professor deve repetir as palavras ou estruturas, escrevê-las no quadro ou até mesmo pedir que os aprendizes as repitam. Duas técnicas são propostas: maximização de insumo (*input flood*) e conscientização sobre lacunas (*noticing the gap*). A primeira consiste em incluir o item linguístico várias vezes em um único texto, e a segunda consiste em apontar aos aprendizes uma lacuna em seu conhecimento.

Percebemos que os responsáveis por redigir o LP estão cientes sobre teorias de ensino-aprendizagem de línguas, e descrevem os conceitos supracitados (que são apontados como desejáveis) como fundamentais na produção do MD analisado.

3.2.2 Visão de gramática retratada no material

Como exposto no capítulo de metodologia desta dissertação, as unidades escolhidas para análise são a nove e a dezesseis. Para discutirmos a visão de gramática retratada no livro do aluno, tomamos como foco as seções de gramática (*Grammar*) em cada unidade. Observamos que todas as seções de gramática das unidades nove e dezesseis trazem a dimensão da forma de maneira explícita na lateral esquerda dos exercícios propostos. Estudamos as duas seções de gramática da primeira unidade do livro do aluno, ou seja, unidade nove, sobre hotéis (*Hotel*). Apresentamos a seguir a primeira seção de gramática da unidade nove (figura 2), na

página 61 do livro do aluno. As notas sobre seu uso, na página 68 do LP, podem ser consultadas no anexo I.

Grammar

there is / there are some/any

Singular
There's a couch.
There isn't a rug.

Plural
There are **some** cushions.
There aren't **any** plants.

1 Look at the picture. In your opinion, is this bedroom on Little Palm Island or in the Emirates Palace Hotel?


2 Complete the sentences about the hotel bedroom with the words in the box.

bed bookcase clocks drapes

a) There's a *bed*. c) There are some ____ .
b) There isn't a ____ . d) There aren't any ____ .

2.32 Listen, check, and repeat.

3 Write similar sentences about the hotel room using the sentence beginnings in Exercise 2.
There's a couch. There are some lamps.



Hotel UNIT 9 61

Figura 2 – Primeira seção de gramática (*Grammar*) da unidade nove, no livro do aluno.

Vale destacar que é estabelecido no LP que, antes de pedir que os aprendizes façam os exercícios propostos no livro do aluno, o professor deveria explicitar a estrutura *there to be*, chamando a atenção dos aprendizes para as sentenças na lateral esquerda e destacando a utilização de *there is* para indicar existência no singular e *there are* para indicar existência no plural, bem como suas formas negativas. Em seguida, o professor deveria dar exemplos que contemplassem objetos da própria sala de aula e pedir aos alunos que completassem as frases do exercício dois com as palavras da caixa. As instruções no LP indicam que os alunos deveriam comparar suas respostas em pares antes de ouvir a faixa do áudio que contém as respostas. O professor deveria tocar a faixa de áudio novamente e pedir que os alunos repetissem as sentenças. Para a finalização dessa seção, estabelece-se no LP que o professor peça para os aprendizes escreverem mais sentenças sobre o quarto de hotel ilustrado no final da página. São sugeridos ao professor dois exercícios extras. Para o primeiro, o professor deveria

trazer figuras ou fotos de quartos e pedir aos alunos que descrevessem (primeiro oralmente, em seguida por escrito) o que existe e o que não existe nas figuras. Para o segundo exercício sugerido, o professor deveria pedir aos aprendizes que escrevessem sentenças sobre o que existiria ou não em um quarto de hotel ideal.

Em seguida, encontramos duas notas no LP sobre a estrutura *there to be*. A primeira explica (ao professor) que a estrutura nessa unidade é para indicar existência, e que não seria apropriado nesse nível mencionar os usos de *some* e *any*, que acompanham a estrutura. A segunda explica que, talvez, os alunos encontrem⁶⁷ a frase *Would you like some coffee?* Somente nesse caso é aconselhado ao professor que explique que *some* pode ser usado em situações nas quais a resposta esperada para a pergunta (que na realidade é um pedido ou convite) é afirmativa.

No exercício no livro do aluno (figura 2), a prática da estrutura gramatical apresenta-se excessivamente controlada ao considerarmos as instruções sugeridas no LP. O professor indicaria explicitamente ao aprendiz qual o uso da estrutura em destaque, além de apresentar a forma singular e plural daquela estrutura.

Percebemos uma clara contradição entre a instrução dada ao professor na página 68 do LP (anexo I), de que o professor deve indicar explicitamente ao aprendiz o uso da estrutura em destaque, e a página introdutória do LP (anexo B):

Os aprendizes são encorajados a notar novas estruturas gramaticais e vocabulário em contextos nos quais o significado é claro. São dadas a eles oportunidades de manipularem o novo item linguístico e testá-lo em situações diferentes. Eles descobrem porque usar uma forma específica ao invés de outra faz diferença: não apenas porque está certo ou errado, mas porque expressa ou não sentido de maneira eficaz.⁶⁸

Para a segunda seção de gramática da unidade nove (figura 3), é proposto que os aprendizes completem as sentenças (perguntas e respostas curtas) com as palavras faltantes, e traz a dimensão da forma de maneira explícita na lateral esquerda do exercício proposto. Disponibilizamos as notas referentes à sua realização no anexo J.

⁶⁷ Tradução livre. Original: come across

⁶⁸ Tradução livre. Original: "Students are encouraged to notice new grammar and new vocabulary in contexts where the meaning is clear. They are then given opportunities to manipulate the new language and try it out in different situations. They discover why using one particular form rather than another one actually matters: not just because it's right or wrong, but because it does or doesn't communicate a meaning successfully."

Grammar

<p>Is/Are there ...?</p> <p>Singular</p> <p>Is there a mirror? Yes, there is. No, there isn't.</p> <p>Plural</p> <p>Are there any plants? Yes, there are. No, there aren't.</p>	<p>1 Complete the questions and answers.</p> <p>a) <i>Is there</i> a computer in your living room? Yes, <i>there is</i>. No, <i>there isn't</i>.</p> <p>b) <i>Are there</i> any plants in your kitchen? Yes, <i>there are</i>. No, ____ .</p> <p>c) ____ there ____ pictures in your bedroom? ____ . ____ .</p> <p>d) ____ there ____ rug in your bathroom? ____ . ____ .</p> <p>e) ____ there ____ TV in your bathroom? ____ . ____ .</p> <p>f) ____ there ____ cushions in your bedroom? ____ . ____ .</p> <p>🔊 2.34 Listen, check, and repeat.</p> <p>2 Work with a partner. Ask and answer the questions in Exercise 1.</p> <p>3 Grammar Extra 9 page vii. Read the explanation and do the exercises.</p> <p>4 Pairwork Student A: page i Student B: page iv</p>
--	--

Figura 3 – Segunda seção de gramática (*Grammar*) da unidade nove, no livro do aluno.

De acordo com as instruções no LP, o professor deveria, primeiramente, chamar a atenção dos aprendizes para as informações na lateral esquerda e lembrá-los que as frases afirmativas e negativas com a estrutura '*there to be*' foram estudadas recentemente. O professor deveria, então, informar explicitamente aos alunos que duas formas interrogativas foram adicionadas (*Is there* e *Are there*) e indicar o uso da forma '*any*' em interrogativas no plural. Em seguida, o professor deveria pedir aos aprendizes que completassem as sentenças do exercício de número um individualmente, e que comparassem os resultados em pares ou pequenos grupos antes de ouvir a faixa do áudio que contém as respostas. O professor deveria tocar a faixa de áudio novamente e pedir que os alunos repetissem as sentenças. É indicado no LP que o professor deveria esclarecer aos alunos que, geralmente, o substantivo em perguntas é tônico.

Observamos que, assim como na primeira seção de gramática dessa unidade, a prática da estrutura gramatical apresenta-se excessivamente controlada ao considerarmos as instruções sugeridas no LP. Ao invés de serem apresentados com oportunidades para notar a estrutura alvo (neste caso, perguntas com '*there to be*'), os aprendizes são meramente informados do uso da mesma pelo professor que seguir a instrução do LP.

Após as instruções para a realização do exercício de número um (figura 3), encontramos no LP uma nota para o professor, explicando que sob algumas

circunstâncias é possível formular perguntas utilizando a forma 'some' (geralmente quando o falante acredita que receberá uma resposta afirmativa), porém que esse uso não será mencionado nesse nível. Em seguida, sugere-se que o professor demonstre o exercício dois (figura 3) com a ajuda de um aprendiz confiante. O professor deveria repetir uma das perguntas do exercício e incentivar o aprendiz a responder de acordo com os itens presentes em sua casa. Por exemplo, o professor perguntaria *Is there a computer in your living room?* (Existe um computador em sua sala de estar?) e o aprendiz, pensando em sua própria sala de estar, responderia *Yes, there is* (Sim, existe) ou *No, there isn't* (Não, não existe). É indicado no LP que o professor deveria dividir os aprendizes em pares para que realizem o exercício dois de acordo com sua realidade.

A intenção de utilizar a realidade do aprendiz no exercício proposto é uma das maneiras de engajá-lo na própria aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2003, AUGUSTO-NAVARRO, 2007 e TOMLINSON, 2010, entre outros), uma vez que favorece a relevância e conectividade que propiciariam a aquisição linguística. Porém, a limitação de oportunidades para que os aprendizes formulem a estrutura e testem o novo item linguístico (interrogativas com 'there to be') não prevê que os aprendizes exponham suas hipóteses acerca do funcionamento da língua e discutam sobre elas. De acordo com Kawachi et al. (2010, p.94), "quando o aluno reflete sobre a língua e seu funcionamento, ele aprende e trabalha com a língua, pois as regras não estão explícitas, ele tece suas próprias conclusões".

Para finalizar a segunda seção de gramática da unidade nove (figura 3), é proposta a realização de exercícios em páginas distintas do livro do aluno: alguns exercícios na página viii (figura 5) sobre uma tabela na página vii, contendo a forma da estrutura gramatical em foco (figura 4), bem como um exercício de prática oral nas páginas i e iv (figuras 6 e 7, respectivamente), todas contidas no livro do aluno e ilustradas a seguir.

Grammar *Extra*

Unit 9 *there is / there are; some/any*

	Affirmative	Negative	Question	Short answer Yes	Short answer No
Singular	There's (is) a couch.	There isn't (is not) a rug.	Is there a doctor?	Yes, there is.	No, there isn't.
Plural	There are some pictures.	There aren't (are not) any mirrors.	Are there any hotels?	Yes, there are.	No, there aren't.

You use *there is* or *there are* to say that something or someone exists.

With plurals, you use *some* in affirmative sentences if you don't want to give an exact number. *There are some people.*

With plurals, you use *any* in negative sentences and questions. *There aren't any bars. Are there any hotels?*

Figura 4 – Tabela com a estrutura gramatical '*there to be*' (página vii do livro do aluno) focalizada na unidade nove.

Unit 9 Exercises

1 Underline the correct form.

Near my home ...

- a) there are **any** / some stores.
- b) there's a / **any** hotel.
- c) there are **some** / a bars.
- d) there's **an** / **some** Italian restaur
- e) there's **any** / a park.
- f) there are **some** / a trees.

2 Write the sentences in Exercise 1 in the negative.

- a) ... *there aren't any stores.*

3 Check (✓) the sentences in Exercises 1 and 2 that are true for you.

Figura 5 – Exercícios sobre a estrutura gramatical '*there to be*' (página viii do livro do aluno) focalizada na unidade nove.

Pairwork: Student A

Unit 9 You and Student B have pictures of different living rooms. Don't look at Student B's picture.
Ask Student B questions to find what is similar and what is different.



Is there a couch?

Yes, there is.

Are there any chairs?

Yes, there are.

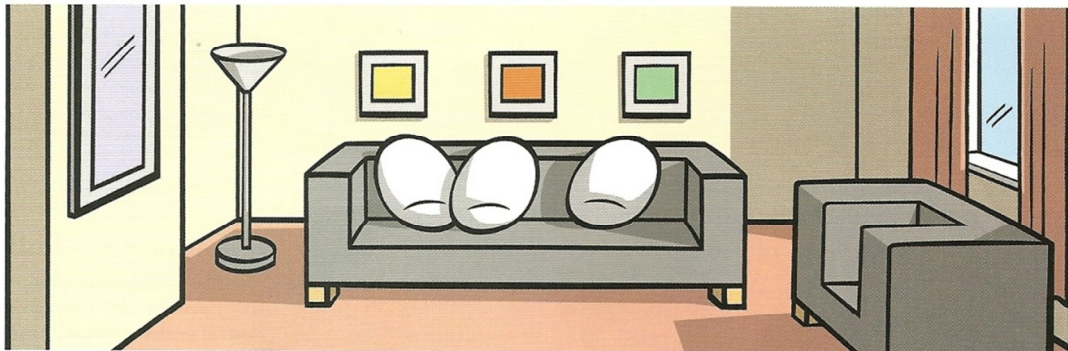
Look at your picture and Student B's picture. How is your living room at home similar or different?

In my living room, there's a ... / there isn't a ... / there are some ... / there aren't any ...

Figura 6 – Exercício de prática oral sobre a estrutura gramatical 'there to be' (página i do livro do aluno) focalizada na unidade nove.

Pairwork: Student B

Unit 9 You and Student A have pictures of different living rooms. Don't look at Student A's picture.
Ask Student A questions to find what is similar and what is different.



Is there a couch?

Yes, there is.

Are there any drapes?

No, there aren't.

Look at your picture and Student A's picture. How is your living room at home similar or different?

In my living room, there's a ... / there isn't a ... / there are some ... / there aren't any ...

Figura 7 – Exercício de prática oral sobre a estrutura gramatical 'there to be' (página iv do livro do aluno) focalizada na unidade nove.

Encontramos apenas uma nota na página 69 do LP (anexo J) sobre a tabela apresentada na página vii do livro do aluno (figura 4) e as atividades propostas na página viii do livro do aluno (figura 5). A nota simplesmente informa que o professor deveria pedir aos aprendizes para que abrissem seus livros nas páginas referidas e apontar que nessas páginas há uma explicação sobre a estrutura que estudaram e exercícios sobre a mesma.

A tabela com a estrutura '*there to be*' (figura 4) apresenta a dimensão da forma de maneira dominante, ou seja, apenas a estrutura é contemplada. É feita menção à dimensão do significado, apontando que a estrutura '*there to be*' indica existência, porém sem aprofundamentos. A dimensão do uso não é considerada.

As duas primeiras atividades propostas na página viii do livro do aluno (figura 5) são de cunho estrutural, enfatizando a repetição mecânica do uso acurado da estrutura *there to be* e dos itens linguísticos *some* e *any*, uma vez que para a primeira atividade os aprendizes devem apenas circular a forma correta, e para a segunda eles deveriam reescrever as sentenças da primeira atividade em sua forma negativa. Reforçamos que entendemos a instrução formal de gramática que contempla as três dimensões (forma, significado e uso) como fundamental para o uso adequado de qualquer língua, uma vez que o falante que produz corretamente as formas gramaticais sem atender ao *uso (pragmalinguística)* apropriado das mesmas pode reduzir o potencial de sua comunicação, e até ser mal compreendido em suas intenções (KASPER e ROSE, 2001, LARSEN-FREEMAN, 2003).

A terceira atividade proposta na página viii do livro do aluno (figura 5), se reformulada, poderia oferecer oportunidades de engajamento por parte dos alunos ao relacionar o uso da estrutura em foco ao cotidiano dos mesmos (TOMLINSON, 1998, 2010). Da maneira como a terceira atividade é proposta no livro do aluno, os aprendizes devem apenas marcar quais das sentenças dos exercícios anteriores são verdadeiras para eles, ou seja, há um uso muito restrito da língua para a realização dessa atividade.

Mais uma vez é possível notar uma clara contradição entre a página introdutória do LP (anexo B) e as instruções dadas ao professor nas páginas 68 e 69 do LP (anexos I e J, respectivamente). A introdução do LP, na página vi, garante que “os aprendizes são encorajados a perceber estruturas gramaticais e vocabulário em um contexto no qual o significado é claro”, e que eles recebem, então, “oportunidades de manipular o novo item linguístico e testá-lo em diferentes

situações”. Tais afirmações são compatíveis com o ensino indutivo de gramática discutido por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), o qual consideramos desejável no ensino-aprendizagem de línguas. O texto na página vi do LP ainda afirma que “os aprendizes descubrem porque usar uma forma linguística específica ao invés de outra pode ou não exprimir o significado pretendido”. De acordo com Kasper e Rose (2001) e Larsen-Freeman (2003), sensibilizar os aprendizes para diferentes escolhas linguísticas e suas implicações na comunicação, pode torná-los aptos a tomar decisões conscientes sobre o significado que buscam exprimir, evitando possíveis mal entendidos.

No entanto, são dadas ao professor instruções como explicitar a estrutura *there to be*, chamando a atenção dos aprendizes para as sentenças na lateral esquerda e destacando a utilização de *there is* para existência no singular e *there are* para existência no plural, bem como suas formas negativas (LP, p.68); e “esse uso não será mencionado nesse nível.”⁶⁹ (LP, p.69), entre outras.

As figuras 6 e 7 ilustram a atividade de produção oral em duplas proposta no livro do aluno, sendo que a página i deve ser utilizada pelo aprendiz A, e a página iv pelo aprendiz B. As páginas contêm figuras de salas de estar diferentes. O aprendiz A deveria perguntar sobre os itens na figura do aprendiz B, para descobrirem o que é similar e o que é diferente entre as duas figuras. Em seguida, os aprendizes deveriam conversar sobre como as suas próprias salas de estar são similares ou diferentes das apresentadas no livro. As notas no LP referentes a essas páginas instruem o professor a separar os aprendizes em pares e indicar quem será A e quem será B. Enquanto os aprendizes realizam a atividade, o professor deveria circular pela sala de aula, monitorando os alunos e oferecendo ajuda quando necessário. O professor deveria, ainda, tomar nota de erros que precisem de atenção depois da atividade, bem como exemplos de bom uso da língua que possam ser elogiados.

A atividade de produção oral proposta nas páginas i e iv do livro do aluno é uma forma de prática controlada da estrutura, ou seja, requer que o aprendiz produza a estrutura alvo de maneira sistemática (ELLIS, 2002b). Esta atividade prevê que os aprendizes troquem informações sobre uma figura ilustrada no livro que não tem nenhum significado emocional para eles, embora o texto introdutório do

⁶⁹ Tradução livre. Original: Note that in some circumstances it's possible to ask questions using some (...) but these aren't presented at this level.

LP (p.vi) constate que “as atividades de produção oral encorajam os aprendizes a falar sobre coisas que realmente importam para eles, ao invés de atuar ou trocar informações inventadas”.⁷⁰ Apenas a segunda parte da atividade relaciona a realidade dos aprendizes ao exercício proposto, pois esses trocariam informações sobre suas próprias salas de estar. Uma das maneiras de redirecionar o foco desta atividade para os interesses dos aprendizes, sem alterar a prática controlada da estrutura, seria sugerir que o aprendiz A descrevesse seu próprio quarto por dois minutos para que o aprendiz B o desenhasse, porém A não poderia ver o desenho até que B terminasse. Em seguida trocam-se os papéis: B descreveria seu próprio quarto para que A o desenhasse. Ao final, os aprendizes mostrariam seus desenhos e conversariam sobre em que medida eles são similares à imagem mental que têm de seus próprios quartos. Ao envolver a realidade do aprendiz na produção da estrutura, proporcionamos oportunidades para engajá-lo na própria aprendizagem, uma vez que um dos princípios sugeridos por TOMLINSON (2010, p.89) é que se deve “priorizar o potencial para engajamento, por exemplo, baseando uma unidade em um texto ou atividade que poderia engajar os aprendizes afetiva e cognitivamente”.⁷¹

Todas as atividades de gramática referentes à unidade nove apresentam prática excessivamente controlada da estrutura ‘*there to be*’. Consideramos importante a prática controlada, uma vez que a repetição significativa da estrutura é fundamental para sua internalização (BATSTONE, 1994, p.51). Porém, ao utilizar somente a repetição mecânica, o MD cerceia a reflexão por parte dos aprendizes, e muitas vezes inibe o interesse na aprendizagem. Acreditamos que a repetição significativa seria mais apropriada para estimular o engajamento e interesse dos aprendizes (LARSEN-FREEMAN, 2003), como na segunda parte da atividade de prática oral proposta pelo livro (figuras 6 e 7), ou na reformulação da mesma por nós sugerida.

Estudamos a seguir as seções de gramática da última unidade do livro do aluno, ou seja, unidade 16. O tema desta unidade é dirigir (*drive*). A primeira seção


⁷⁰ Tradução livre. Original: The speaking tasks simply encourage the students to talk about things that actually matter to them, rather than playing roles, or exchanging invented information.

⁷¹ Tradução livre. Original: Prioritize the potential for engagement by, for example, basing a unit on a text or a task that is likely to achieve affective and cognitive engagement rather than on a teaching point selected from a syllabus.

de gramática da unidade dezesseis é reproduzida na figura 8. Disponibilizamos as notas referentes à sua realização no anexo K.

Grammar

1 Put the words in the correct order to make questions about a trip.



Questions with prepositions
Where do you come **from**?
What did you talk **about**?
What are you listening **to**?

a) Where / you / from / do / start ? *Where do you start from?*
b) Who / with / do / travel / you ?
c) What / talk / about / you / do ?
d) What kind of music / to / do / listen / you ?
e) What kind of scenery / do / through / go / you ?
f) What kind of buildings / go / you / past / do ?

3.46 Listen, check, and repeat.

2 Think about a journey you make regularly. Ask your partner the questions in Exercise 1.

Figura 8 – Primeira seção de gramática (*Grammar*) da unidade dezesseis, no livro do aluno.

Para a primeira parte da atividade ilustrada na figura 8, os aprendizes deveriam colocar as palavras dadas na sequência correta para formular perguntas sobre viagens. Logo em seguida, eles deveriam trabalhar em pares e utilizar as sentenças interrogativas da primeira parte da atividade para perguntar uns aos outros sobre uma viagem que costumam realizar com frequência.

A primeira instrução no LP (p. 118) referente a essa atividade é que o professor deveria chamar a atenção dos aprendizes para as sentenças interrogativas na margem esquerda do livro do aluno e explicitar a posição das preposições nas sentenças. Em seguida, o professor deveria ler e explicar os exemplos da margem para os aprendizes e, só então, pedir que eles colocassem as palavras em ordem para formular sentenças interrogativas. O professor deveria checar se os aprendizes compreenderam itens lexicais como *scenery* (paisagem), e circular pela sala de aula, monitorando-os e oferecendo ajuda. O professor deveria executar a faixa de áudio contendo as respostas, para que os aprendizes pudessem checar seus resultados.

Então, o professor deveria executar a faixa de áudio novamente e pedir que os aprendizes ouvissem e repetissem as sentenças.

Após essas instruções, existe uma nota de gramática na página 118 do LP sobre ordem lexical, porém sem instruções ou sugestões específicas para o professor sobre como utilizar essa informação. Reproduzimos a seguir o conteúdo da nota, a qual focaliza apenas a dimensão da forma.

Quando um pronome interrogativo é o objeto de uma preposição, a preposição geralmente vem no final da sentença, especialmente em linguagem oral informal. *What are you interested in? Where did you get it from?*⁷²

As instruções para a segunda parte da atividade são simples: o professor deveria dar aos aprendizes alguns minutos para pensarem sobre uma viagem que realizam sempre e decidirem quais seriam suas respostas para as sentenças interrogativas da primeira parte da atividade. Em seguida, os alunos deveriam, em pares, perguntar e responder as questões da primeira parte da atividade.

Assim como nas seções de gramática da unidade nove, e em todas as seções de gramática das unidades seguintes, existe a contradição entre a visão de gramática indicada na introdução do LP (p.vi) e as instruções ao professor encontradas nas páginas do LP referentes às unidades nove a dezesseis (p.66-124). A visão de gramática exposta na introdução do LP é compatível com o ensino indutivo de gramática discutido por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003). Porém, instruções como chamar a atenção dos aprendizes para a forma das estruturas, explicitar o funcionamento e utilização das mesmas, entre outras, não condizem com esse tipo de ensino. Essas podem ser entendidas como parte do *ensino como produto* (BATSTONE, 1994), no qual as estruturas gramaticais são o foco das atividades, e o professor ressalta a estrutura dos itens linguísticos em destaque, elucidando o funcionamento dos mesmos.

A segunda seção de gramática da unidade dezesseis é apresentada na figura 9, e as instruções no LP (p.119) referentes a ela estão disponíveis no anexo L.

⁷² Tradução livre. Original: When a question word is the object of a preposition, the preposition often comes at the end of the clause, especially in informal spoken language. What are you interested in? Where did you get it from?

Grammar

Tense review
 Simple present:
 I **drive**.
 Simple past:
 I **drove**.
 Present progressive:
 I'm **driving**.
 Future with (be) going to:
 I'm **going to drive**.
 Present perfect:
 I've **driven**.

1 Complete the summary of Heinz Stücker's amazing journey. Underline the correct tense.

The amazing Heinz Stücker

Heinz Stücker (1) has been / went around the world ten times by bicycle. He (2) has started / started his journey forty-five years ago. He (3) has left / left Germany when he (4) is / was twenty-two years old. He (5) has visited / visited two hundred and eleven countries, and he (6) has filled / filled fifteen passports. His bicycle (7) weighs / has weighed twenty-five kilos. He usually (8) sleeps / is sleeping in a tent and he (9) is making / makes money by selling postcards of his trip. Right now, he (10) rides / is riding along the west coast of Nicaragua. When (11) does he finish / is he going to finish his ride? He (12) hasn't known / doesn't know. Maybe never!

3.50 Listen and check.

2 Pairwork Student A: page iii Student B: page vi

3 Grammar Extra 16 page ix. Read the explanation and do the exercises.



108 UNIT 16 Drive

Figura 9 – Segunda seção de gramática (*Grammar*) da unidade dezesseis, no livro do aluno.

A atividade da segunda seção de gramática da unidade dezesseis consiste em um texto sobre um ciclista viajante da Alemanha (existe uma faixa de áudio sobre o ciclista na seção de compreensão auditiva que precede a segunda seção de gramática). O texto oferece duas alternativas de tempo verbal para cada verbo. Os aprendizes deveriam circular a opção correta para completar o texto.

As instruções contidas no na página 119 do LP, referentes a essa seção, começam indicando ao professor que chame a atenção dos aprendizes para as informações expostas na margem esquerda da seção e explicita que eles já estudaram no livro do aluno todos os tempos verbais apresentados. O professor deveria pedir que os aprendizes produzissem mais sentenças para cada tempo verbal ilustrado, utilizando verbos diferentes. Em seguida, o professor deveria pedir aos aprendizes que olhassem para o texto sobre o ciclista viajante e escolhessem o

tempo verbal correto para circularem em cada caso. Os aprendizes deveriam ser encorajados a trabalhar individualmente primeiro, e então comparar seus resultados com um colega. Finalmente, o professor deveria executar a faixa de áudio contendo as respostas para que os aprendizes pudessem checar seus resultados. Após as instruções descritas, existe uma nota de gramática no LP (p.119) sobre os diferentes tempos verbais. Todavia, não existem instruções ou sugestões específicas para o professor sobre como utilizar essa informação. Reproduzimos a seguir o conteúdo da nota⁷³:

O presente simples é usado para falar de fatos, hábitos ou rotina.

I live in a small house in Puerto Vallarta.

O presente progressivo é usado para falar sobre atividades em progresso agora ou perto de agora.

He's wearing an old pair of jeans.

O passado simples é usado para falar sobre ações completas no passado, nas quais um marcador de passado é mencionado ou está implícito.

She met him a long time ago.

O presente perfeito é usado para falar de ações completadas no passado até o presente. Não existe marcador de passado.

They've visited fourteen different countries.

O futuro com *be going to* é usado para falar sobre planos futuros e intenções: coisas que você decidiu fazer.

I'm going to see him on Thursday.

As dimensões da forma e da semântica são contempladas nesta nota ao professor. A dimensão da forma abrange a maneira como a língua é estruturada, e a dimensão da semântica prevê o potencial de significado da estrutura descontextualizada, isto é, suas possíveis representações sem contexto definido.

Para finalizar a segunda seção de gramática da unidade dezesseis (figura 9), é proposta a realização de exercícios em páginas distintas no livro do aluno: alguns exercícios na página x (figura 11) sobre uma tabela na página ix, contendo as formas das estruturas gramaticais em foco (figura 10), bem como um exercício de prática oral nas páginas iii e vi (figuras 12 e 13, respectivamente), todas contidas no livro do aluno e ilustradas a seguir.

⁷³ Tradução livre. Devido à extensão da nota, o texto original pode ser encontrado no anexo L.

Unit 16 Tense review

Tense	Uses	Affirmative	Negative	Question
Simple present	Facts/habits/routines	He works .	He doesn't work .	Does he work?
Simple past	Completed action at a specific past time	She worked yesterday.	She didn't work yesterday.	Did she work yesterday?
Present progressive	Activities in progress now	They' re working now.	They aren't working now.	Are they working now?
Future with <i>(be) going to</i>	Future plans and intentions	We' re going to work tomorrow.	We aren't going to work tomorrow.	Are we going to work tomorrow?
Present perfect	Completed action in "time up to now"	It's worked recently.	It hasn't worked recently.	Has it worked recently?

Figura 10 – Tabela com revisão de tempos verbais (página ix do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis.

Unit 16 Exercises

1 Name the verb tense used in the sentences.

- I listen to American rock songs. Simple present*
- I saw a movie in English last month.*
- I've written emails in English at work.*
- I'm studying for an English exam right now.*
- I'm going to take an English language course next summer.*
- I like speaking English.*

2 Write the sentences in Exercise 1 in the negative.

- I don't listen to American rock songs.*

Check (✓) the sentences in Exercise 1 or 2 that are true for you.

Figura 11 – Exercícios sobre tempos verbais (página x do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis.

Unit 16 Compare yourself with Student B.

Underline the correct verb form for each question.

Write your answers to the questions in the *Me* column.

Ask Student B the questions and write their answers in the *Student B* column.

Compare your answers. Are you similar or different?

Questions	Me	Student B	Similar? Different?
a) How often <u>do you go</u> / are you going swimming?	_____	_____	_____
b) What time <u>did you get up</u> / have you got up yesterday?	_____	_____	_____
c) What book <u>do you read</u> / are you reading right now?	_____	_____	_____
d) What <u>are you going to do</u> / do you do this evening?	_____	_____	_____
e) How many times <u>are you go</u> / have you been to the USA?	_____	_____	_____
f) What kind of music <u>are you liking</u> / do you like?	_____	_____	_____

Figura 12 – Exercício de prática oral sobre tempos verbais (página iii do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis.

Unit 16 Compare yourself with Student A.

Underline the correct verb form for each question.

Write your answers to the questions in the *Me* column.

Ask Student A the questions and write their answers in the *Student A* column.

Compare your answers. Are you similar or different?

Questions	Me	Student A	Similar? Different?
a) How often <u>do you play</u> / are you playing chess?	_____	_____	_____
b) What time <u>did you go</u> / have you gone to bed yesterday?	_____	_____	_____
c) What color shoes <u>do you wear</u> / are you wearing right now?	_____	_____	_____
d) Where <u>are you going to have</u> / do you have dinner this evening?	_____	_____	_____
e) How many times <u>are you go</u> / have you been to Canada?	_____	_____	_____
f) What kind of TV show <u>are you liking</u> / do you like?	_____	_____	_____

Figura 13 – Exercício de prática oral sobre tempos verbais (página vi do livro do aluno) focalizados na unidade dezesseis.

Encontramos apenas uma nota na página 119 do LP (anexo L) sobre a tabela apresentada na página ix do livro do aluno (figura 10) e as atividades propostas na página x do livro do aluno (figura 11). A nota informa que o professor deveria pedir aos aprendizes para que abrissem seus livros nas páginas referidas, e apontar que nestas páginas há uma explicação sobre as estruturas que estudaram e exercícios sobre as mesmas. A tabela com os tempos verbais (figura 10) apresenta a dimensão da forma e da semântica, ou seja, a estrutura e o significado são contemplados.

Muito embora seja classificada como 'uso', a segunda coluna da tabela em questão representa a semântica dos tempos verbais, pois a dimensão do uso não é apenas o significado das estruturas linguísticas, mas o que está implícito nas escolhas do falante em relação ao seu interlocutor e ao contexto. Faz-se necessário lembrar que as estruturas linguísticas por vezes assumem significados distintos no uso da língua, dependendo da intenção do falante. A pragmática, portanto, é "o estudo da ação comunicativa em seu contexto sociocultural". (KASPER e ROSE, 2001, p.2). Neste sentido, a dimensão pragmática (uso) não é considerada nesta tabela (figura 10).

Acreditamos que orientações bem definidas e específicas dadas pelo professor podem contribuir com o entendimento do que é exigido do aprendiz pela atividade. Porém, a instrução excessiva por parte do professor, como ocorre no LP analisado, implica na ausência de oportunidades para que o aprendiz formule hipóteses, teste-as e, eventualmente, tire suas conclusões sobre o funcionamento da estrutura. Diretrizes como as fornecidas pelo LP distanciam o aluno da possibilidade de aprender a estrutura de maneira indutiva (BATSTONE, 1994 e LARSEN-FREEMAN, 2003), pois o privam de fazer escolhas, transformando uma atividade de reflexão em 'preencher espaços'. Conseqüentemente, o aluno perde a oportunidade de refletir sobre o uso da estrutura em uma situação de comunicação real, ou em contexto verossímil de sala de aula. Consideramos relevante apontar que todas as seções de gramática do livro do aluno são organizadas do mesmo modo, ou seja, focalizando o ensino explícito de regras gramaticais. Porém, a primeira seção de gramática da unidade catorze mostra traços do ensino indutivo de gramática descrito na introdução do LP (anexo B), pois ao invés de estudar as regras gramaticais nas margens do livro, os aprendizes deveriam sublinhar as estruturas em foco e decidir à que tempo elas se referem (passado, presente ou futuro). Em seguida, os aprendizes deveriam observar se as estruturas que sublinharam são acompanhadas ou não da preposição *to*. Como nos lembra Augusto-Navarro (2010), no ensino indutivo "o aprendiz ajuda a construir as hipóteses e regras sobre o funcionamento da LE, o que o ajuda a desenvolver uma habilidade que vai além do confinamento da sala de aula". Entretanto, é insuficiente adotar uma perspectiva de ensino como produto em grande parte do MD, focalizando amplamente a dimensão da forma, e utilizar apenas uma atividade de orientação indutiva. Convém retomar que o estudo de gramática é mais complexo do que apenas memorizar estruturas organizadas a partir de regras, e que o sentido

gerado a partir das escolhas linguísticas de um falante depende do contexto (LARSEN-FREEMAN, 2003). Logo, para que se tenha uma compreensão completa das estruturas gramaticais e se faça uso adequado destas, convém analisá-las a partir das três dimensões. Porém, apenas as dimensões da forma e da semântica são contempladas no MD analisado.

3.3 Pragmalinguística apresentada no material

Nesta seção, retomamos a segunda pergunta de pesquisa apresentada, ou seja, de que forma a dimensão pragmática da gramática (*pragmalinguística*) se apresenta neste material.

Observamos que nenhuma menção à *pragmalinguística* foi feita nas propostas de atividades das unidades no livro do aluno. No LP, apenas notas ao professor contêm alguma informação *pragmalinguística*, porém sem instruções específicas de como utilizá-las em sala de aula. Podemos citar, por exemplo, as instruções para a primeira e a segunda seção de gramática da unidade nove (LP, p.68 e 69, anexos I e J), nas quais uma nota informa ao professor sobre a razão da escolha da estrutura *some* (que não é a estrutura em destaque nessa seção) para formular perguntas como pedidos e convites. Ou ainda as instruções ao professor para a seção de expressões úteis (*Useful Phrases*) da unidade onze (LP, p.84 e 85, anexo M), nas quais o uso da expressão '*here you go*' ao entregar algo a alguém é apenas mencionado em uma nota, sem aprofundamentos sobre os contextos nos quais seria adequado utilizar essa expressão. Da mesma maneira, nas instruções ao professor para o final da seção de compreensão auditiva e textual (*Listening and Reading*) da unidade catorze (LP, p.105, anexo N), a utilização da abreviação de *going to* (*gonna*) é mencionada em uma nota, a qual explica que a forma *gonna* é utilizada em músicas populares⁷⁴ e sugere que o professor sempre encoraje os aprendizes a utilizarem a forma completa, a menos que esses escrevam uma música popular. Consideramos essa explicação muito limitada, uma vez que oferece compreensão empobrecida dos contextos nos quais a abreviação poderia ser

⁷⁴ Tradução livre. Original: Pop songs.

utilizada. Do mesmo modo, nas instruções ao professor para a seção de expressões úteis (*Useful Phrases*) da unidade quinze (LP, p.114 e 115, anexo O), uma nota informa que é polido/educado⁷⁵ utilizar as formas *sir* e *ma'am* ao conversar com estranhos, porém com a ressalva de que as mesmas não podem ser utilizadas como substantivos. A nota ainda acrescenta que pessoas que trabalham em hotéis normalmente se dirigem aos hóspedes utilizando essas formas. Na mesma seção, o uso de *I'll have* ao fazer pedidos de comida e bebida em um restaurante é indicado, e a única explicação para a escolha dessa estrutura em detrimento de outras é o fato de que o falante estaria tomando decisões (como o que comer e/ou beber) no momento da fala. Nenhuma menção é feita com relação à polidez, adequação ao contexto, formalidade, registro ou cultura. Ainda na mesma nota ao professor, o uso da forma *could* é indicado para fazer pedidos de maneira polida, e tido como mais apropriado do que a estrutura *can* em situações nas quais o falante deseja demonstrar mais polidez.

As informações supracitadas são importantes para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, uma vez que o sucesso de seu desempenho na comunicação depende das escolhas linguísticas que ele faz. Entretanto, as informações *pragmalinguísticas* são meramente mencionadas no LP e talvez nem cheguem aos aprendizes se o professor que utilizar materiais como o analisado neste trabalho não estiver sensível à importância da *pragmalinguística* na aprendizagem. Vellenga (2004, p.2), baseando-se em Grant & Starks (2001, apud VELLENGA, 2004), afirma que:

Em livros didáticos frequentemente não são dadas aos aprendizes as ferramentas necessárias para reconhecer e analisar língua em uma variedade de contextos e, portanto, os aprendizes não estão equipados para serem educados ou rudes intencionalmente.⁷⁶

Os momentos para análise de escolhas *pragmalinguísticas* e seus resultados deveriam estar contidas no material do aluno ou do professor, com instruções claras sobre como explorar essas oportunidades, proporcionando assim uma compreensão ampla do uso da estrutura apresentada. Segundo Kasper (2001, p.62): “o sucesso comunicativo do aprendiz depende em grande parte da sua habilidade de expressar

⁷⁵ Tradução livre. Original: Polite.

⁷⁶ Tradução livre. Original: Students are frequently not given the tools in textbooks to recognize and analyze language in a variety of contexts, and therefore, not equipped to be polite or rude intentionally.

significado interpessoal com recursos da língua-alvo”.⁷⁷ Os autores do LP reconhecem essa importância explicitamente, mas não é possível reconhecer nas orientações e tampouco no livro do aluno atividades que visem ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e escolhas socialmente informadas pelos aprendizes.

3.4 Oportunidades de ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*

Nesta seção, apresentamos algumas oportunidades existentes no material analisado que poderiam ser planejadas de forma a contribuir com o ensino-aprendizagem da terceira dimensão da gramática (*pragmalinguística*).

Observamos oportunidades de conscientização da dimensão *pragmalinguística* na primeira seção de gramática das unidades nove, doze e dezesseis. Apresentamos no quadro a seguir as estruturas em foco nos exercícios dessas seções, bem como as informações *pragmalinguísticas* que poderiam ser exploradas (quadro 4). Discutimos a estrutura em foco na unidade nove como exemplo.

Unidades	Exercícios propostos na primeira seção de gramática do livro do aluno	Informações <i>Pragmalinguísticas</i>
Unidade 9	'There to be' para indicar existência	Polidez
Unidade 12	Comparativos e superlativos	Cultura
Unidade 16	Perguntas sobre viagens terminadas em preposições	Adequação ao contexto

Quadro 4 – Seções de gramática e informações *pragmalinguísticas* que poderiam ser exploradas.

⁷⁷ Tradução livre. Original: Learners' communicative success hinges to a large extent on their ability to express interpersonal meanings with target-language resources.

De acordo com Larsen-Freeman (2003), o uso de *there to be* indica que uma nova informação é acrescentada na comunicação, portanto utilizar a estrutura (ou não utilizá-la) pode acarretar em julgamento errôneo das intenções dos falantes. A autora exemplifica:

A estrutura [do existential *there*] se encaixa na categoria semântica de afirmar a existência ou mostrar a localização de algo. É usado para introduzir informação nova. [...] Saber disso explica porque, se eu pedisse para alguém algo para escrever enquanto eu estivesse ao telefone, eu teria prazer de ouvir *There is a pencil on the table*, porque eu teria recebido a informação de que eu precisava de uma forma adequada, mas eu não ficaria feliz de ouvir *A pencil is on the table*, porque com essa forma vem a implicação pragmática de que esta não é uma informação nova e que eu deveria saber. Seria, portanto, tão irritante quanto útil.⁷⁸

Consideramos importante conscientizar os aprendizes do uso da estrutura *there to be*, e das implicações da sua escolha em uma situação de uso real da língua. Se não a utilizarem para indicar informações novas, ou a utilizarem para sinalizar informações previamente dadas, os aprendizes não estão atentos à dimensão pragmalinguística. Como nos lembra Kasper (2001, p.60), “uma importante questão em aprendizado de pragmática é quais significados e funções culturais, sociais e pessoais aprendizes e professores atribuem às práticas comunicativas”.⁷⁹

Observamos oportunidades para a conscientização da dimensão pragmática da língua também nas seções de expressões úteis (*Useful Phrases*) de todas as unidades (anexos de 16 a 22), com exceção da unidade doze. Atribuímos esses dados ao fato dessas seções serem passíveis de ligações diretas com a dimensão *pragmalinguística*, uma vez que são direcionadas a proporcionar linguagem funcional aos aprendizes, ou seja, expressões que cumprem funções comunicativas. Apresentamos no quadro a seguir as funções linguísticas em destaque nos exercícios das seções de expressões úteis em cada unidade, bem como as

⁷⁸ Tradução livre. Original: It [the existential *there*] fits into the semantic category of asserting the existence of something or showing the location of something. It is used to introduce new information. [...] Knowing this explains why, if I asked someone else for a writing implement while I was on the phone, I would be pleased to hear *There is a pencil on the table*, because I would have received the information that I needed in an appropriate form, but I would not be pleased to be told *A pencil is on the table*, because with this form comes the pragmatic implication that this is not new information and that I should not have had to be told. It would therefore be as much irritating as helpful.

⁷⁹ Tradução livre. Original: one important issue in learning pragmatics is what cultural, social and personal meanings and functions students and teachers ascribe to communicative practices.

informações *pragmalinguísticas* que poderiam ser exploradas (quadro 5). Discutimos as funções linguísticas em foco na unidade dez como exemplo.

Unidades	Funções linguísticas propostas na seção de expressões úteis do livro do aluno	Informações <i>Pragmalinguísticas</i>
Unidade 9	Comunicar problemas em um quarto de hotel	Adequação ao contexto e relação entre interlocutores
Unidade 10	Pedir um sanduíche em uma lanchonete	Polidez
Unidade 11	Comprar roupas	Adequação ao contexto e polidez
Unidade 13	Inventar desculpas	Adequação ao contexto e polidez
Unidade 14	Dar sugestões, concordar/discordar de alguém e oferecer-se para realizar alguma atividade	Nível de formalidade
Unidade 15	Pedir comida em um restaurante	Adequação ao contexto e polidez
Unidade 16	Dar e receber direções	Adequação ao contexto e polidez

Quadro 5 – Seções de expressões úteis e informações *pragmalinguísticas* que poderiam ser exploradas.

As funções linguísticas em destaque na seção de expressões úteis da unidade 10 são referentes a pedir sanduíches em lanchonetes (página 70 do livro do aluno, anexo Q). O texto utilizado na atividade caracteriza um falante nativo de inglês servindo a um falante não nativo de inglês em uma lanchonete. O falante nativo oferece ao falante não nativo várias opções de itens para acrescentar ao seu sanduíche. Ao perceber que o falante não nativo não entendeu os itens descritos, o falante nativo os repete. O falante não nativo o interrompe dizendo “*stop, stop!*”.

Consideramos esse texto uma oportunidade para discutir o uso da palavra *stop* e a diferença entre a mesma e as expressões *I'm sorry* ou *excuse me*, ambas utilizadas para sinalizar não entendimento de maneira mais polida. De acordo com Leech (1983, p.11), a dimensão *pragmalinguística* considera “os recursos específicos que uma determinada língua proporciona para expressar elocuições específicas”.⁸⁰

Consideramos fundamental para o ensino que prevê a dimensão do uso discussões acerca de quais recursos linguísticos estão disponíveis para expressar o significado pretendido, e quais as implicações da escolha de cada um deles.

3.5 Propostas de atividades para o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*

Esta seção destina-se a ilustrar maneiras pelas quais as oportunidades para o ensino da *pragmalinguística* poderiam ser exploradas tanto por professores quanto por desenvolvedores de materiais didáticos. Reiteramos que a intenção deste estudo não é ditar formas de adaptar materiais didáticos, mas sugerir algumas diretrizes de caminhos possíveis.

Para exemplificar como o ensino indutivo de gramática que considere as três dimensões (LARSEN-FREEMAN, 2003) pode ser proposto, focalizaremos a primeira seção de gramática da unidade nove, analisada nas seções anteriores deste trabalho. Para exemplificar como o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística* pode ser planejado, focalizaremos as seções de expressões úteis de ambas as unidades nove e dezesseis, uma vez que essas seções têm potencial para a instrução formal em *pragmalinguística*.

⁸⁰ Tradução livre. Original: The study of the more linguistic end of pragmatics – where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions.

3.5.1 Ensino indutivo das três dimensões da gramática

Adaptamos as atividades propostas no livro do aluno para a primeira seção de gramática da unidade nove. As atividades originais são ilustradas na figura 2 (página 69 desta dissertação).

- 1) **Look at the picture. In your opinion, is this bedroom on Little Palm Island or the Emirates Palace Hotel?**



- 2) **The hotel staff has to write a report about the items in each room. Help them by using the words in the box to complete the sentences.**

There is a double bed.

There are five pillows on the bed.

There is _____.

There are _____.

There is _____.

There are _____.

three lamps
two chairs
a picture on the wall
a desk

- 3) **Listen and check.**

- 4) **Look at the sentences in exercise 2.**

A) What words are used to indicate existence?

There _____ There _____

B) What is the difference between I and II?

I) There is a bed.

II) There are five pillows.

C) Considering letters a and b, complete the following rules.

We use _____ to indicate existence.

We use _____ to talk about plural/singular nouns.

We use _____ to talk about plural/singular nouns.

Tip: In a conversation in English, we usually use *there to be* to indicate the existence of something or to show the location of something. However, **it is also used to introduce new information**. Consider the examples. Which expresses existence/location (EL) and which expresses new information (NI)?

() **A:** *Welcome to the neighborhood!*

B: *Thank you, we've just moved in. Do you know any good supermarkets nearby?*

A: *Oh, yes. **There is** a fantastic supermarket near here.*

() **A:** *Good morning, mom. Is there anything for breakfast?*

B: *Good morning, sweetie. **There is** chocolate cake on the table.*

Watch out! Sometimes it can be considered rude if we **don't use** *there to be* to talk about **new information**.

A: *Good morning, mom. Is there anything for breakfast?*

B: *A chocolate cake **is on** the table. (Can't you see it?)*

Sometimes it can be considered rude if **we use** *there to be* to talk about information that is **not new**.

A: *Reception, how can I help you?*

B: *Hello, this is room 201. I have a problem with the air conditioning.*

A: *I'm sorry, sir. **There is** a ceiling fan in your room. (Can't you see it?)*

5) Write a similar report (exercise 2) to indicate the existence of some items in your classroom.

O exercício proposto no livro do aluno foi analisado no item 3.2.2 desta seção, e podemos concluir que a prática da estrutura gramatical apresenta-se excessivamente controlada ao considerarmos as instruções sugeridas no LP. Ao invés de serem apresentados com oportunidades para notar a estrutura alvo, os aprendizes são meramente informados do uso da mesma pelo professor. Esse tipo de atividade condiz com o *ensino como produto* descrito por Batstone (1994), no qual as estruturas gramaticais são o foco das atividades e o professor ressalta a forma (estrutura) do item linguístico em destaque, elucidando o funcionamento da estrutura em diferentes contextos.

Na reformulação proposta, os aprendizes deveriam observar a figura no livro do aluno e decidir à qual hotel (descritos na seção anterior de compreensão textual) o quarto ilustrado pertence. Em seguida, o professor deveria pedir a eles que completassem a lista de objetos contidos na ilustração utilizando as palavras na caixa ao lado. O professor deveria pedir que os aprendizes checassem seus resultados em pares antes de ouvirem a faixa de áudio com as frases corretas. Após essa atividade, o professor deveria guiar os aprendizes a refletirem sobre a estrutura utilizada no exercício anterior, por meio das perguntas sobre seu funcionamento. Os alunos deveriam completar as regras sobre a estrutura em destaque. A seguir, o professor deveria incentivar os aprendizes a discutirem sobre a dimensão *pragmalinguística* no que concerne a estrutura *there to be*. Mais uma vez, os aprendizes seriam guiados a refletir sobre as implicações *pragmalinguísticas* do uso da estrutura ao invés de serem apenas informados sobre as mesmas.

Na reformulação proposta, os aprendizes são incentivados a refletir sobre as três dimensões da estrutura em destaque: sua forma, significado e uso. Entendemos esse tipo de atividade como pertencente ao ensino de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994), no qual devem ser promovidas oportunidades para que os alunos possam desenvolver consciência da gramática por eles utilizada, por meio de foco na forma, porém fazendo uso efetivo da língua.

3.5.2 Ensino-aprendizagem de *pragmalinguística*

Adaptamos as atividades propostas no livro do aluno para as seções de expressões úteis das unidades nove e dezesseis. As atividades originais podem ser encontradas nos anexos P e V.

- 1) Listen to three conversations between a hotel receptionist and a hotel guest. Put the pictures in the correct order. Write the problem under each picture.



() _____

() _____

() _____

- 2) Read conversation 3.

Receptionist: Hello sir.

Guest: Room 45. I have another problem.

Receptionist: **What's the problem now, sir?**

Guest: The shower doesn't work.

Receptionist: Oh, I'm sorry, sir. **There's a bathtub in your room.**

Guest: There isn't any hot water for a bath.

Receptionist: Oh, ok. Would you like a different room, sir?

Guest: No, I'd like a different hotel!

- A) Consider the receptionist's replies in bold. They could be considered inappropriate. Why? Mark the best alternatives.

- () They are impolite.
- () They are culturally inappropriate.
- () It is not ok to say *your room*.
- () It is rude to ask that type of question for a guest.
- () It is not ok to say *sir*.
- () It is rude to use *there is* to talk about the tub.
- () Other. (Specify)

- B) Work in pairs. Rewrite the receptionist's replies to make them more polite.

3) Put the useful phrases into the correct category. Listen and check.

I have a problem with the TV.	Can I help you?	It doesn't work.
The shower doesn't work.	What's the problem?	

Offering help	Asking for more information	Explaining a problem

4) Talk to a partner. Are there any problems at your house? Describe the problems.

- Ex: **A: I have a problem** at my house.
B: What's the problem?
A: Sometimes the internet **doesn't work**.
B: At my house **I have a problem with** the printer.
A: What's the problem?
B: It doesn't work if I put too much paper in it.

Para realizar os exercícios propostos na seção de expressões úteis da unidade nove do livro do aluno (anexo P), os aprendizes deveriam ler e ouvir três conversas entre uma recepcionista de hotel e um hóspede e responder qual é o problema em cada uma. Em seguida, os aprendizes deveriam ouvir e repetir as expressões úteis utilizadas nas conversas anteriores, e praticar as conversas com um parceiro. Para o exercício final, os aprendizes deveriam escrever em pares conversas similares às do primeiro exercício, porém utilizando problemas diferentes. Eles deveriam, então, praticar as conversas que escreveram. As instruções ao professor para a realização dos exercícios descritos (anexo W) são similares às apresentadas no livro do aluno, e não acrescentam informações novas, com exceção de uma nota para informar que o significado da palavra *work*, neste exercício, refere-se a funcionar ou operar.

A seção de expressões úteis da unidade nove vai de encontro à introdução do LP (p.vi), na qual se afirma que “no *New American Inside Out*, nós nos baseamos em nossa experiência em sala de aula e também na experiência de nossos colegas pelo mundo para selecionar tópicos, textos e tarefas que engajem os alunos emocional e intelectualmente” (grifo nosso).⁸¹ Os exercícios propostos não relacionam os interesses do aprendiz ao uso da língua, e conseqüentemente não o

⁸¹ Tradução livre. Original: “In *New American Inside Out*, we've drawn on our own classroom experience, and that of our colleagues around the world, to select topics, texts, and tasks that engage students both emotionally and intellectually.”

engajam na aprendizagem da mesma. Esses exercícios não são favoráveis aos princípios de produção de MD (TOMLINSON, 2010, p.88), dentre os quais citamos a necessidade de “priorizar o potencial para engajamento, por exemplo, baseando uma unidade em um texto ou atividade que poderia engajar os aprendizes afetiva e cognitivamente”.⁸² A língua utilizada nas atividades propostas em MD deve ser autêntica, no sentido de representar como é normalmente usada. De acordo com Tomlinson (2010, p.87), “se a língua não é autêntica porque foi escrita ou reduzida para exemplificar uma característica linguística específica, os aprendizes não adquirirão a habilidade de usar a língua tipicamente ou de forma eficaz”.⁸³ Neste exercício, observamos uma representação reduzida de como a língua seria utilizada neste contexto, uma vez que a estrutura em destaque na unidade (*there to be*) aparece como única opção para formular o ato de fala pretendido. Vellenga (2004, p.7), aponta que “livros didáticos proporcionam uma associação entre um ato de fala e uma forma gramatical específica, o que pode levar os aprendizes a pensarem que aquela é a única opção para formular uma enunciação”.⁸⁴

Na reformulação proposta utilizamos a mesma faixa de áudio da atividade original, porém incentivamos uma discussão por parte dos aprendizes sobre as diferentes maneiras pelas quais o falante pode produzir significado e possíveis implicações de suas escolhas linguísticas, ou seja, a representação de língua nesta atividade não é reduzida, mas ampliada por meio de reflexões acerca do uso da língua.

Os aprendizes deveriam ouvir três conversas entre uma recepcionista de hotel e um hóspede, e numerar as figuras de acordo com a ordem das conversas. Após ouvir a faixa de áudio novamente, os aprendizes deveriam escrever embaixo de cada figura qual é o problema discutido na conversa correspondente. Em seguida, os aprendizes deveriam ler a terceira conversa e refletir sobre os motivos pelos quais as falas da recepcionista que foram destacadas em negrito poderiam ser

⁸² Tradução livre. Original: Prioritize the potential for engagement by, for example, basing a unit on a text or a task that is likely to achieve affective and cognitive engagement rather than on a teaching point selected from a syllabus.

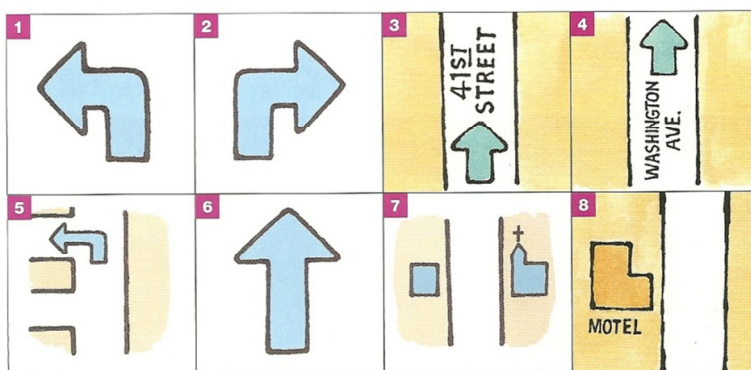
⁸³ Tradução livre. Original: Make sure that the language that the learners are exposed to is authentic in the sense that it represents how the language is typically used. If the language is inauthentic because it has been written or reduced to exemplify a particular language feature, then the learners will not acquire the ability to use the language typically or effectively.

⁸⁴ Tradução livre. Original: textbooks provide an association between a speech act and a particular grammatical form, which may lead students to think that is the only option for constructing an utterance.

consideradas inapropriadas. O professor deveria encorajar os aprendizes a considerarem fatores como contexto social e relação entre os interlocutores, antes de marcarem as opções apresentadas. Após refletirem acerca das implicações *pragmalinguísticas* referente às escolhas linguísticas feitas na terceira conversa, os aprendizes deveriam reescrever as falas da recepcionista que foram destacadas em negrito para que se tornem mais apropriadas ao contexto. Para a atividade seguinte, os aprendizes deveriam classificar as expressões úteis utilizadas nas conversas do exercício “um” em categorias de funções linguísticas. Então, os aprendizes deveriam ouvir a faixa de áudio contendo a classificação correta e checar seus resultados. Para o último exercício, os aprendizes deveriam conversar com um parceiro sobre problemas com serviços ou aparelhos em suas casas. O professor deveria encorajar o uso das expressões úteis do exercício anterior.

Na reformulação proposta, os aprendizes são incentivados a refletirem sobre as escolhas linguísticas disponíveis para expressar os significados pretendidos, e quais as implicações da escolha de cada uma. De acordo com Tomlinson (2010, p.88), “o insumo deve ser contextualizado. O uso da língua é determinado e interpretado em relação ao seu contexto de uso”. Portanto, apesar de utilizarmos a mesma faixa de áudio, propomos uma discussão acerca de como a língua poderia ser utilizada neste contexto, contrastando o uso da estrutura em destaque na unidade (*there to be*) com outras opções para formular o ato de fala pretendido. Procuramos estabelecer uma relação entre as atividades propostas e o universo dos aprendizes (atividade “quatro”), objetivando o engajamento dos mesmos para facilitar a aquisição linguística (LARSEN-FREEMAN, 2003). A seguir, apresentamos uma adaptação para as atividades propostas no livro do aluno na seção de expressões úteis da unidade dezesseis (anexo V).

1) Match the pictures 1 to 8 with the useful phrases.



- (3) Go down Forty-first Street. () Across from the church.
 () Take the second street on the left. () Go straight.
 () There's a motel on the left. () Turn right.
 () Go to the end of Washington Avenue. () Turn left.

2) Listen and check.

3) Listen to three telephone conversations between friends. What is the destination in each case?

4) Listen to the conversations again. Write numbers 1-8 from exercise 1 under the right column.

Conversation 1	Conversation 2	Conversation 3

5) Which question do you ask to a stranger (S) and which to a friend (F)?

- () Hi there! How do I get to the park?
 () Excuse me. Could you give me some directions to the park, please?

6) What are the differences in the type of language we generally use when asking directions from a stranger rather than from a friend? Check the best alternatives.

- () We use *excuse me* and *please*.
 () We use *how do I get*.
 () We ask a direct question.
 () We ask a short question.
 () We use *could you*.
 () Other. (Specify)

7) Work with a partner. Give directions from your school to a place that you know.

Na proposta original constante no livro, os aprendizes deveriam relacionar as figuras às expressões úteis. Em seguida, eles deveriam ouvir a faixa de áudio que

contém as respostas corretas e repetir as expressões úteis. Para o exercício seguinte, os aprendizes deveriam observar um mapa no livro do aluno, ouvir uma faixa de áudio contendo três conversas por telefone sobre direções, e indicar no mapa qual o destino final em cada conversa. A seguir, eles deveriam completar a conversa proposta com direções para o destino número quatro do mapa, e ouvir a faixa de áudio que contém as respostas corretas. Por último, os aprendizes deveriam trabalhar em pares e escrever uma conversa similar a do exercício anterior, com direções da escola para um lugar que conheçam. Eles deveriam, então, praticar a conversa que escreveram. As instruções ao professor para a realização dos exercícios descritos (anexo X) são similares às apresentadas no livro do aluno, e não acrescentam informações novas.

Notamos oportunidades para discutir a dimensão *pragmalinguística* no que se refere a pedir direções, porém estas não são utilizadas nos exercícios propostos no MD. De acordo com Bardovi-Harlig (2001), é responsabilidade do profissional que trabalha com ensino de línguas proporcionar oportunidades aos aprendizes para que perceberem e interpretem maneiras pelas quais é possível expressar sentido.

Na reformulação proposta, os aprendizes deveriam relacionar as figuras às expressões úteis. Em seguida, eles deveriam ouvir a faixa de áudio que contém as respostas corretas. Então, os aprendizes deveriam ouvir uma faixa de áudio contendo três conversas por telefone sobre direções, e responder qual é o destino final em cada conversa. A seguir, eles deveriam ouvir a faixa de áudio novamente e organizar as expressões úteis do primeiro exercício de acordo com as conversas nas quais são utilizadas. Para o exercício seguinte, os aprendizes deveriam classificar qual sentença é adequada para pedir direções a um amigo, e qual é adequada para pedir direções a uma pessoa desconhecida. Eles deveriam refletir sobre as diferenças no tipo de língua que é utilizada em cada situação e assinalar as alternativas que correspondem à adequação ao pedir direções a uma pessoa desconhecida. Por último, os aprendizes deveriam trabalhar em pares e fornecer ao colega direções da escola para um lugar que conheçam.

Desta maneira, os aprendizes são incentivados a refletir sobre as diferentes escolhas linguísticas ao perguntar por direções. Larsen-Freeman (2003, p.62) nos lembra de que “a dimensão do uso envolve um processo ativo de adequar a língua

ao contexto”.⁸⁵ Portanto, é essencial conscientizar os aprendizes sobre as implicações de utilizar determinadas formas linguísticas levando em consideração o contexto no qual se encontram. Precisamos “ajudar nossos aprendizes a se tornarem sensíveis às diferenças entre formas em geral como uma maneira de fazê-los conscientes das possíveis implicações de suas escolhas”⁸⁶ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.61). Dessa maneira, eles estariam aptos a fazerem escolhas linguísticas que sejam não apenas apropriadas, mas também informadas.

⁸⁵ Tradução livre. Original: The use dimension involves an active process of fitting the language to the context.

⁸⁶ Tradução livre. Original: We can, however, help our students to become sensitive to differences among forms in general as a way to make them aware of the possible implications of their choices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho de pesquisa consistiram em estudar as oportunidades de ensino da dimensão pragmática da gramática (*pragmalinguística*) em um livro didático de inglês como LE utilizado no Brasil. Objetivamos também apresentar reflexões sobre possibilidades de contribuir com o ensino-aprendizagem de *pragmalinguística* a partir das unidades analisadas.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, formulamos três perguntas de pesquisa que nortearam nossa discussão, as quais retomamos a seguir:

1. Qual a visão de gramática apresentada/retratada no material didático de inglês como língua estrangeira intitulado *New American Inside Out Elementary B*, composto pelo livro do aluno (KAY; JONES, 2008) e pelo livro do professor (KAY; JONES; GOMM, 2008)?

2. De que forma a dimensão pragmática da gramática (*pragmalinguística*) se apresenta nesse material?

3. Quais oportunidades existentes nesse material poderiam ser planejadas de forma a contribuir com o ensino-aprendizagem da terceira dimensão da gramática (*pragmalinguística*)?

Para respondermos a primeira questão, analisamos os livros do aluno e do professor, contrastando as instruções contidas em ambos. Observamos que as atividades propostas no livro do aluno, bem como as instruções para a realização das mesmas contidas no livro do professor, contradizem a introdução exposta no livro do professor. O MD é descrito na introdução como engajador, repleto de oportunidades de prática oral significativa, no qual o aprendiz seria responsável por sua própria aprendizagem, notando e testando hipóteses relativas ao item linguístico em destaque. Entretanto, as atividades propostas nas unidades do livro do aluno e as instruções ao professor para a realização das mesmas privilegiam a dimensão da forma, ensinada de maneira explícita, ou seja, o professor deveria indicar

explicitamente ao aprendiz o uso da estrutura em destaque. O MD não considera o aspecto pragmático da língua. O aspecto semântico é eventualmente mencionado, porém não aprofundado, e o estrutural é o centro do ensino proposto. A concepção de gramática de alguns aprendizes, e mesmo de professores, muitas vezes se reduz a esse aspecto, favorecendo uma compreensão limitada do sistema linguístico (LARSEN-FREEMAN, 2003). Portanto, o ensino baseado nas três dimensões (forma, significado e uso) seria desejável, pois proporciona oportunidades aos aprendizes de utilizarem estruturas gramaticais de forma precisa, significativa e apropriada. A visão revelada no MD analisado quanto à gramática é, portanto, estrutural.

Para respondermos a segunda questão, analisamos os livros do aluno e do professor. Observamos que nenhuma menção à *pragmalinguística* foi feita nas propostas de atividades das unidades no livro do aluno. No livro do professor, apenas notas ao professor contêm alguma informação *pragmalinguística*, porém sem instruções específicas de como utilizá-las em sala de aula. Consideramos o estudo da dimensão pragmática da gramática importante para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, uma vez que o sucesso de seu desempenho na comunicação depende das escolhas linguísticas que ele faz (Kasper, 2001). Os momentos para análise de escolhas *pragmalinguísticas* e seus resultados deveriam estar contidas no material do aluno ou do professor, com instruções claras sobre como explorar essas oportunidades, proporcionando assim uma compreensão ampla do uso da estrutura apresentada. Concluímos, então, que a apresentação de desenvolvimento de *pragmalinguística* é praticamente nula (inexistente) no MD analisado.

Para respondermos a terceira questão, analisamos os livros do aluno e do professor. É essencial retomar que, para o ensino que prevê a dimensão do uso, são fundamentais discussões acerca de quais recursos linguísticos estão disponíveis para expressar o significado pretendido, e quais as implicações da escolha de cada um deles. Apontamos algumas oportunidades existentes neste MD que poderiam ser planejadas de forma a contribuir com o ensino-aprendizagem da *pragmalinguística* em algumas seções de gramática (item 3.4 da análise de dados desta dissertação - quadro 4) e nas seções de expressões úteis (item 3.4 da análise de dados desta dissertação - quadro 5).

Também ilustramos, a título de exemplificação, maneiras pelas quais as oportunidades para o ensino da *pragmalinguística* poderiam ser exploradas tanto por professores quanto por desenvolvedores de materiais didáticos. Reiteramos que a intenção deste estudo não é ditar formas de adaptar materiais didáticos, mas sugerir algumas diretrizes de caminhos possíveis.

O ensino-aprendizagem de *pragmalinguística* representa possibilidades de expor recursos linguísticos que podem ser escolhidos pelo falante para realizar a comunicação pretendida de maneira apropriada. Observamos que as unidades da parte B do livro didático aqui em análise não apresentam o ensino dessa dimensão, focando o ensino da dimensão da forma e não possibilitando que os aprendizes, apenas com o suporte do MD, sejam incentivados a refletir acerca do funcionamento da língua.

Reconhecemos que trabalhos de análise documental de materiais didáticos apresentam limitações (HARWOOD, 2010). Dentre essas, destacamos duas: a presente análise contempla somente um material didático, portanto seus resultados não podem ser generalizados; e o material didático analisado é considerado somente como documento, deste modo, os usos que professores e aprendizes poderão vir a fazer do mesmo não são examinados. Entretanto, acreditamos que esta dissertação possa representar contribuição com a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, uma vez que apresenta discussões acerca do ensino de *pragmalinguística* e vislumbra possibilidades de desenvolvimento de MD que considerem o ensino significativo, por meio da proposta de gramática como habilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R.L. **What do we want teaching materials for?** In: *English Language Teaching Journal*, 36/1, 1981.

ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.; SÁ-SILVA, J. R. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. São Leopoldo: v. 1, n. 1, p.1-15, 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas, Pontes Editores, 1993.

_____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação.** Campinas, Pontes Editores, 2009, Terceira Edição.

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

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira.** In: SIGNOLI, M. D.; GATTOLIN, S. R. B.; MIOTELLO, V. (Org.) *Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens.* São Carlos: Pedro e João Editores. 2007.

_____. **Tendências contemporâneas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês).** 2010. Disponível em <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/materialdidatico_tendencias_contemporaneas.htm> acesso em 10 jun. 2012.

BARDOVI-HARLIG, K. **Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?** 2001. In: *Pragmatics in language teaching.* K. Rose & G. Kasper, 2004 (pp. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.

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

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. **Doing Second Language Research.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

CAMPOS-GONELLA, C. O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

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

CORNO, G. O. M. D. **O papel da pragmática na análise do livro didático para o ensino comunicativo de português do Brasil para estrangeiros.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of language.** New York: Cambridge University Press, 1997.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. **O delineamento da pesquisa qualitativa.** In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes, 2008, p.127-154.

ELLIS, R. **The Place of Grammar Instruction in the Second / Foreign Language Curriculum.** In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms.* Lawrence Erlbaum Inc. Publishers. 2002. p. 17-34. (a)

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARWOOD, N. **Issues in materials development and design.** In: *English language teaching materials: theory and practice.* Harwood, N. New York: Cambridge University Press, 2010.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HUTCHINSON, T.; TORRES, E. **The textbook as agent of change.** In: *English Language Teaching Journal*, 48/4, 315-328. 1994.

KASPER, G.; ROSE, K. R. **Pragmatics in Language Teaching**. In: *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

KASPER, G. **Classroom Research on Interlanguage Pragmatics**. In: *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

KAWACHI, C. J.; AUGUSTO-NAVARRO, E.H.; KAWACHI, G. J. **Reflexões acerca do papel da gramática em um livro didático de nível avançado**. In: *Revista Desempenho*, v. 11, n. 1, junho/2010.

KAY, S.; JONES, V. **New American Inside Out Student's Book Elementary B**. Bangkok: Macmillan Publishers, 2009.

KAY, S.; JONES, V.; GOMM, H. **New American Inside Out Teacher's Edition Elementary**. Bangkok: Macmillan Publishers, 2009.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Paperback, 1981.

_____. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman, 1985.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford: Pergamon, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. In: *TESOL Quarterly*: v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Grammaring**. Canada: Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Second language acquisition research methodology**. In: *An introduction to second language acquisition research*. Longman. London and New York. 1991.

LEECH, G. **Principles of pragmatics**. London: Longman, 1983.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LINHARES, M. J. X. **Gramática como habilidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo sobre implicações na acuidade da produção linguística e percepções dos aprendizes a essa proposta.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2010.

LONG, M. **Instructed Interlanguage Development.** In: *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives.* L.M. Beebe. New York: Newbury House, 1988.

_____. **Focus on form: a design feature in language teaching methodology.** In: DEBOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Ed). *Foreign language research in cross-cultural perspective.* Amsterdam: Benjamins. 1991. p. 39-52.

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

MARCHETI, L. I. **Ensino e aprendizagem de gramática em aulas de inglês no ensino médio: foco na forma e desenvolvimento da acuidade linguística.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2009.

MARMARIDOU, S. **Pragmalinguistics and Sociopragmatics.** In: *Foundations of Pragmatics.* Mouton, Gruyter. 2011.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. **Teaching Grammar in second language classrooms.** New York and Abingdon (simultaneously): Routledge, 2011.

_____. **Current developments in research on the teaching of Grammar.** In: *Annual review of Applied Linguistics.* V. 24. P. 126-145. 2004.

O'NEILL, R. **Why use textbooks?** In: *English Language Teaching Journal,* 36, 104-111. 1982.

OSPINA, S. **Qualitative Research**. Robert F. Wagner Graduate School of Public Service. New York University, 2004. Disponível em < http://wagner.nyu.edu/leadership/publications/files/Qualitative_Research.pdf> acesso em 05 jun. 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.

SCHMIDT, R. W. **The role of consciousness in second language learning**. In: *Applied Linguistics*. V.11, 1990. p. 129 – 158.

SILVA, G. A. **A era Pós-Método; o professor como um intelectual**. 2008. Disponível em < http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm> acesso em 26 mai. 2012.

TERENZI, D. **Ensino de Gramática como habilidade: Efeitos perceptíveis na acuidade na produção linguística de jovens aprendizes de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2009.

THOMAS, J. **Cross-cultural Pragmatic Failure**. In: *Applied Linguistics*, 4, 91-112. 1983.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

VELLENGA, H. **Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely?** Northern Arizona University, 2004. Disponível em < <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej30/ej30a3/>> acesso em 01 mai. 2013.

VIERA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, Y. M. **A pesquisa em história**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. UNIGRANRIO/UFF: v.7, n. 16, p. 73-88, 2008.

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

WILKINS, D. **Grammatical, Situational and Notional Syllabuses.** In: *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (Ed.). *Proceedings of the 3rd International Congress of Applied Linguistics.* Heidelberg: J. G. Verlag. 82-90, 1972.

Anexo A – Panorama de princípios de aquisição linguística e ensino de línguas para o desenvolvimento efetivo de Materiais Didáticos - Brian Tomlinson (2010)

Principle of Language Acquisition 1

A pre-requisite for language acquisition is that the learners are exposed to a rich, meaningful and comprehensible input of language in use (Krashen 1985, 1993, 1999; Long 1985).

Principles of Materials Development

1. Make sure that the materials contain plentiful spoken and written texts, which provide extensive experience of language being used to achieve outcomes in a variety of text types and genres in relation to topics, themes, events and locations likely to be meaningful to the target learners.
2. Make sure that the language the learners are exposed to is authentic in the sense that it represents how the language is typically used.
3. Make sure that the language input is contextualized. Language use is determined and interpreted in relation to its context of use.
4. Make sure that the learners are exposed to sufficient samples of language in authentic use to provide natural re-cycling of language items and features which might be useful for the learners to acquire.

Principle of Language Acquisition 2

In order for the learners to maximize their exposure to language in use they need to be engaged both affectively and cognitively in the language experience (Tomlinson, 1998; Arnold, 1999).

Principles of Materials Development

1. Prioritize the potential for engagement by, for example, basing a unit on a text or a task which is likely to achieve affective and cognitive engagement rather than on a teaching point selected from a syllabus.
2. Make use of activities which get the learners to think about what they are reading or listening to and to respond to it personally.

3. Make use of activities which get learners to think and feel before during and after using the target language for communication.

Principle of Language Acquisition 3

Language learners who achieve positive affect are much more likely to achieve communicative competence than those who do not (Tomlinson, 1998; Arnold, 1999).

Principles of Materials Development

1. Make sure the texts and tasks are as interesting, relevant and enjoyable as possible so as to exert a positive influence on the learners' attitudes to the language and to the process of learning it.
2. Set achievable challenges which help to raise the learners' self-esteem when success is accomplished.
3. Stimulate emotive responses through the use of music, song, literature, art and so on, through making use of controversial and provocative texts, through personalization and through inviting learners to articulate their feelings about a text before asking them to analyze it.

Principle of Language Acquisition 4

L2 language learners can benefit from using those mental resources that they typically utilize when acquiring and using their L1.

Principles of Materials Development

1. Make use of activities that encourage learners to visualize and/or use inner speech before, during, and after experiencing a written or spoken text.
2. Make use of activities that encourage learners to visualize and/or use inner speech before, during, and after using language themselves.
3. Make use of activities that help the learners to reflect on their mental activity during a task and then to try to make more use of mental strategies in a similar task.

Principle of Language Acquisition 5

Language learners can benefit from noticing salient features of the input (Schmidt and Frota, 1986; Tomlinson, 2007; Ellis, 2010).

Principles of Materials Development

1. Use an experiential approach (Kolb, 1984) in which the learners are first of all provided with an experience that engages them holistically. From this experience, they learn implicitly without focusing conscious attention on any particular features of the experience. Later, they revisit and reflect on the experience and pay conscious attention to its features in order to achieve explicit learning. [...] This enables the learners to apprehend before they comprehend and to intuit before they explore. And it means that when they focus narrowly on a specific feature of the text they are able to develop their discoveries in relation to their awareness of the full context of use. (Tomlinson, 1994)
2. Rather than drawing the learners' attention to a particular feature of a text and then providing explicit information about its use it is much more powerful to help the learners (preferably in collaboration) to make discoveries for themselves.

Principle of Language Acquisition 6

Learners need opportunities to use language to try to achieve communicative purposes.

Principles of Materials Development

1. Provide many opportunities for the learners to produce language in order to achieve intended outcomes.
2. Make sure that these output activities are designed so that the learners are using language rather than just practicing specified features of it.
3. Design output activities so that they help learners to develop their ability to communicate fluently, accurately, appropriately and effectively.
4. Make sure that the output activities are fully contextualized in that the learners are responding to an authentic stimulus (e.g. a text, a need, a

viewpoint, an event), that they have specific addressees and that they have a clear intended outcome in mind.

5. Try to ensure that opportunities for feedback are built into output activities and are provided for the learners afterwards.

Principle of language teaching 1

The content and methodology of the teaching should be consistent with the objectives of the course and should meet the needs and wants of the learners.

Principles of Materials Development

1. [...] it is important that the English the learners are exposed to is used in ways that either represent or replicate the reality of language use in typical English discourse. This implies that most of the texts and tasks should be authentic in the sense that they have not been contrived for language-teaching purposes [...].

2. The materials need to be written in such a way that the teacher can make use of them as a resource and not have to follow them as a script. There must be a built-in flexibility to the course that helps teachers and learners to make principled decisions about texts, tasks, learning points, approaches, and routes in relation to learner needs and wants.

Principle of language teaching 2

The teaching should be designed to help learners to achieve language development and not just language acquisition (Tomlinson, 2007).

Principles of Materials Development

1. The activities should, from the earliest level onward, involve and encourage the use of such high-level skills as imagining, using inner speech, making connections, predicting, interpreting, evaluating, and applying. [...] This not only helps to prepare learners to become effective communicators, but it can also help them achieve the deep processing required for long-term learning.

2. The activities should not be restricted to the practice of language forms and functions, but should provide opportunities to use the target language to

achieve intended outcomes in a range of genres and text types for a range of objectives.

3. The materials should help the teacher to assess the learners and to give constructive feedback in relation to achievement of intended outcomes.

Principle of language teaching 3

The teaching should be designed so as to provide the learners with learning opportunities that will help them to develop educationally in the sense that they become more mature, more critically astute, more creative, more constructive, more collaborative, more capable and more confident as a result of the course.

Principles of Materials Development

1. The materials should be cross-curricular in that they relate to other subject areas and are not narrowly focused on language learning.
2. The materials should include some element of content-based teaching (Snow, 2005) so that the learners learn more about an area of knowledge that is of particular interest or value to them.
3. The activities should help learners to develop skills, which can transfer to other subjects of study or to professional and/or leisure pursuits (e.g. creative, analytical, evaluative, organizational, coordination, and leadership skills).

Principle of language teaching 4

The teacher needs to be able to personalize and localize the materials (McKay 1992; Tomlinson 2006) and to relate them in different ways to the needs, wants, and learning-style preferences of individual learners (Anderson, 2006).

Principles of Materials Development

1. The materials should provide the teacher with ideas (and maybe even banks of materials) for localizing and personalizing generic activities.
2. The materials should help the teacher to suggest ways in which individuals can make their own choices and work at their own level and speed.

Introduction

Welcome to *New American Inside Out!*

New American Inside Out is the fruit of many years teaching, writing, and developing material. Everything we write is informed by the reactions we get from our students. Our aim is simply to produce a set of materials that will help you create optimum conditions in your classroom for learning to take place.



Sue Kay



Vaughan Jones

Engaging content

The American linguist and philosopher Noam Chomsky once said:

"The truth of the matter is that about 99% of teaching is making the students feel interested in the material. Then the other 1% has to do with your methods."

While we might want to quibble with the percentages, we would nevertheless agree whole-heartedly with the central message in Professor Chomsky's assertion: namely, students learn best when they're interested in the material. It's as simple as that. A text might contain six beautifully crafted examples of the simple past, show a good spread of high-frequency lexical items, and exemplify some useful functional language, but if it doesn't engage the students, if they can't relate to it, if it feels alien to them, then the most important ingredient for successful learning is missing.

In *New American Inside Out*, we've drawn on our own classroom experience, and that of our colleagues around the world, to select topics, texts, and tasks that engage students both emotionally and intellectually. Students are our richest resource. They come to class with their own knowledge of the world, their own tastes, feelings, and opinions. It's up to us to exploit this rich resource by organizing learning around topics that they can relate to – topics that are part of their life experience.

Structured support

We all know that learning a language is a messy, non-linear business. We're dismayed when there seems to be little correlation between what is taught and what is learned! However, there is plenty of evidence to suggest that "instructed" learners (those who attend classes or follow a course of study) learn faster, and ultimately attain a higher level of proficiency than "non-instructed" learners.

In *New American Inside Out*, new language input is carefully controlled: we aim to maximize exposure to high-frequency language appropriate to this level. Students are encouraged to notice new grammar and new vocabulary in contexts where the meaning is clear. They are then given opportunities to manipulate the new language and try it out in different situations. They discover why using one particular form rather than another one actually matters: not just because it's right or wrong, but because it does or doesn't communicate a meaning successfully. The emphasis is always on what students can do with the language rather than what they know about the language. The new language is systematically reviewed and recycled until finally the students feel confident enough to use it to make their own meanings. It becomes part of their available repertoire. It has been "learned."

Real world tasks

We're strong believers in the old adage: "practice makes perfect." *New American Inside Out* emphasizes output, particularly speaking, and there are a huge number of tasks that are designed to develop fluency. Students practice functional language in sections entitled *Useful phrases*. But for the most part, the speaking tasks simply encourage the students to talk about things that actually matter to them, rather than playing roles, or exchanging invented information. One of our main objectives is to ensure that the language our students spend time rehearsing in class is transferable to the real world. By orchestrating tasks that require the students to use grammar and vocabulary to make meaningful utterances, this objective becomes obtainable. As the linguist and academic Rod Ellis reminds us:

"It is the need to get meanings across and the pleasure experienced when this is achieved that motivates second language acquisition."

www.insideout.net
"the art of communication"

Anexo C – Descrição de *atividade comunicativa* contida no LP (página xxiii)

<p>communicative activity METHODOLOGY</p> <p>A communicative activity is one in which real communication occurs. Communicative activities belong to that generation of classroom activities that emerged in response to the need for a more communicative approach in the teaching of second languages. (In their more evolved form as tasks, communicative activities are central to task-based learning). They attempt to import into a practice activity the key features of 'real-life' communication. These are</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>purposefulness</i>: speakers are motivated by a communicative goal (such as getting information, making a request, giving instructions) and not simply by the need to display the correct use of language for its own sake• <i>reciprocity</i>: to achieve a purpose, speakers need to interact, and there is as much need to listen as to speak• <i>negotiation</i>: following from the above, they may need to check and repair the communication in order to be understood by each other
<ul style="list-style-type: none">• <i>unpredictability</i>: neither the process, nor the outcome, nor the language used in the exchange, is entirely predictable• <i>heterogeneity</i>: participants can use any communicative means at their disposal; in other words, they are not restricted to the use of a pre-specified grammar item <p>And, in the case of spoken language in particular:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>synchronicity</i>: the exchange takes place in real time <p>The best-known communicative activity is the <i>information gap</i> activity. Here, the information necessary to complete the task is either in the possession of just one of the participants, or distributed among them. In order to achieve the goal of the task, therefore, the learners have to share the information that they have. For example, in a <i>describe-and-draw</i> activity, one student has a picture which is hidden from his or her partner. The task is for that student to describe the picture so that the partner can accurately draw it. In a <i>find-the-difference</i> task, both students of a pair have pictures (or texts) that are the same apart from some minor details. The goal is to identify these differences. In a <i>jigsaw</i> activity, each member of a group has different information. One might have a bus timetable, another a map, and another a list of hotels. They have to share this information in order to plan a weekend break together.</p> <p>Information gap activities have been criticized on the grounds that they lack authenticity. Nor are information gap activities always as productive as might be wished: unsupervised, learners may resort to communication strategies in order to simplify the task. A more exploitable information gap, arguably, is the one that exists between the learners themselves, i.e., what they don't know – but might like to know – about one another (→ personalization).</p>

Anexo D – Descrição de *contexto* contida no LP (páginas xxiii e xxiv)

context LINGUISTICS

The context of a language item is its adjacent language items. In the absence of context, it is often impossible to assign exact meaning to an item. A sentence like *Ben takes the bus to work*, for example, could have past, present, or future reference, depending on the context:

I know this guy called Ben. One day *Ben takes the bus to work*, and just as ...

Most days *Ben takes the bus to work*, but sometimes he rides his bike ...

If *Ben takes the bus to work* tomorrow, he'll be late, because there's a strike ...

Likewise, a sentence like *You use it like this* is meaningless in the absence of a context. By the same token, a word or sentence in one context can have a very different meaning in another. The sign *NO BICYCLES* in a public park means something different to *NO BICYCLES* outside a bicycle rental shop. It is sometimes necessary to distinguish between different kinds of context. On the one hand, there is the context of the accompanying text, sometimes called the *co-text*. The *co-text* of this sentence, for example, includes the sentences that precede and follow it, as well as the paragraph of which it forms a part. It is the *co-text* that offers clues as

PRACTICAL METHODOLOGY

xxiii

to the meaning of unfamiliar vocabulary in a text. The *situational context* (also *context of situation*, *context of use*), on the other hand, is the physical and temporal setting in which an instance of language use occurs. The typical context for the spoken question *Are you being helped?* is in a store, for example. Both *co-text* and context influence the production and interpretation of language. **Discourse analysis** studies the relationship between language and *co-text*, including the way that sentences or utterances are connected. **Pragmatics** studies the relationship between language and its contexts of use, including the way meaning can be inferred by reference to context factors.

Various theories have been proposed in order to account for the ways that language choices are determined by contextual factors. One of the best known of these is Michael Halliday's **systemic functional linguistics**. Halliday distinguishes three variables in any context that systematically impact on language choices and which, together, determine a text's **register**:

- the *field*: what the language is being used to talk about, and for what purposes
- the *tenor*: the participants in the language event, and their relationship
- the *mode*: how language is being used in the exchange, e.g., is it written or spoken?

For example, this short text shows the influence of all three factors:

U wanna see movie either 2nite or 2moro? Call me.

The field is “making arrangements about leisure activities,” hence the use of words like *movie*, *2nite* (*tonight*), *2moro* (*tomorrow*). The tenor is one of familiarity and equality (accounting for the informal *wanna* and the imperative: *call me*); and the mode is that of a written text message, which explains its brevity, its use of abbreviated forms (*u*, *2nite*), and the absence of salutations. A change in any of these contextual factors is likely to have a significant effect on the text.

Language learners, it is argued, need to know how these contextual factors correlate with language choices in order to produce language that is appropriate to the context. One way of doing this is to ask them to make changes to a text (such as the text message above) that take into account adjustments to the field, tenor, or mode.

Anexo E – Descrição de *foco na forma* contida no LP (página xxv)

focus on form SLA

When learners focus on form, they direct conscious attention to some formal feature of the language **input**. The feature may be the fact that the past of *has* is *had*, or that *enjoy* is followed by verb forms ending in *-ing*, or that adjectives do not have plural forms in English. The learners' attention may be self-directed, or it may be directed by the teacher or by another learner. Either way, it has been argued that a focus on **form** is a necessary condition for language learning. Simply focusing on the **meaning** of the input is not enough. Focusing on form is, of course, not a new idea: most teaching methods devote a great deal of time to the forms of the language, for example when new grammar items are presented. But the term *focus on form* captures the fact that this focus can, theoretically, occur at any stage in classroom instruction. Thus, **correction**, especially in the form of negative **feedback**, is a kind of focus on form. In fact, some researchers argue that the most effective form focus is that which arises incidentally, in the context of communication, as when the teacher quickly elicits a correction during a classroom discussion. This incidental approach contrasts with the more traditional and deliberate approach, where teaching is based on a **syllabus** of graded structures (or *forms*), and these are pre-taught in advance of activities designed to practice them. This traditional approach is called – by some researchers – a focus on *forms*.

Anexo F – Descrição de *função* contida no LP (página xxvi)

function LINGUISTICS

The function of a language item is its communicative purpose. Language is more than simply **forms** and their associated meanings (i.e. **usage**). It is also the communicative **uses** to which these forms and meanings are put. These two sentences, for example, share the same forms, but function quite differently:

[in an email] *Thank you for sending me the disk.*

[a notice in a taxi] *Thank you for not smoking.*

The function of the first is *expressing thanks*, while the second is more like a *prohibition*. Likewise, the same function can be expressed by different forms:

[a notice in a taxi] *Thank you for not smoking.*

[a sign in a classroom] *No smoking.*

Thus, there is no one-to-one match between form and function. Assigning a function to a text or an utterance usually requires knowledge of the **context** in which the text is used. The study of how context and function are interrelated is called **pragmatics**.

Communicative functions can be categorized very broadly and also at increasing levels of detail. The “big” functions, or macrofunctions, describe the way language is used in very general terms. These include the use of language for *expressive* purposes (e.g., poetry), for *regulatory* purposes (e.g., for getting people to do things), for *interpersonal* purposes (e.g., for socializing), and for *representational* purposes (e.g., to inform). More useful, from the point of view of designing language syllabuses, are microfunctions. These are usually expressed as **speech acts**, such as *agreeing* and *disagreeing*, *reporting*, *warning*, *apologizing*, *thanking*, *greeting*, etc. Such categories form the basis of **functional syllabuses**, a development associated with the **communicative approach**. They often appear as one strand of a coursebook **syllabus**. Functions differ from notions in that the latter describe areas of meaning – such as *ability*, *duration*, *quantity*, *frequency*, etc. – rather than the uses to which these meanings are put.

One way to teach functions is to adopt a “phrasebook” approach, and teach useful ways of expressing common functions (what are called *functional exponents*), such as *Would you like ...? (inviting)* and *Could you ..., please? (requesting)*. More memorable, though, is to teach these expressions in the contexts of **dialogues**, so that the functional exponents are associated not only with common situations in which they are used, but with related functions (such as *accepting* and *refusing*). The term *function*, in contrast to **form**, is also used in linguistics, specifically with regard to the functions of the different elements of a **clause** (such as subject and object).

**Anexo G – Descrição de *ensino de gramática* contida no LP
(páginas xxvi e xxvii)**

grammar teaching METHODOLOGY

Like the word **grammar** itself, the topic of grammar teaching is a controversial one, and teachers often take opposing views. Historically, language teaching methods have positioned themselves along a scale from “zero grammar” to “total grammar,” according to their approach to grammar teaching. Proponents of *natural*

xxvi

PRACTICAL METHODOLOGY

methods, who model their approach to teaching second languages on the way that first languages are acquired, reject any explicit teaching of grammar at all. (They may, however, teach according to a grammar **syllabus**, even if no mention of grammar as such is made in the classroom). This implicit approach is common both to the **direct method** and to **audiolingualism**. Through exposure to demonstrations, situations, or examples, learners are expected to pick up the rules of grammar by **inductive learning**. At the other end of the spectrum, there are approaches, such as **grammar-translation**, that adopt an explicit and **deductive learning** approach. From the outset, learners are presented with rules which they study and then practice. Occupying a midway point between zero grammar and total grammar is the approach called **consciousness-raising**. Instead of being given rules, learners are presented with language data which challenge them to re-think (and *restructure*) their existing mental grammar. This data might take the form of **input** that has been manipulated in some way. For example, pairs of sentences, such as the following, have to be matched to pictures, forcing learners to discriminate between them, and, in theory, **notice** the difference (→ **noticing**):

The Queen drove to the airport.

The Queen was driven to the airport.

(This is sometimes called a *grammar interpretation* task, or *structured input*.) In order to do the task, learners have to process not just the individual words, but also their grammatical form. That is why this approach to teaching grammar is sometimes called *processing instruction*. There are other researchers who argue that it is by means of manipulating the learner's output, for example through productive practice, that mental restructuring is best affected.

The **communicative approach** accommodates different approaches to grammar teaching. Proponents of **task-based learning**, for example, argue that, if the learner is engaged in solving problems using language, then the mental grammar will develop of its own accord. However, advocates of the weaker version of the communicative approach (and the version that is most widespread) justify a role for the pre-teaching of grammar in advance of production. This view finds support in **cognitive learning theory**, which suggests that conscious attention to grammatical form (called **focus on form**) speeds up language learning, and is a necessary corrective against premature **fossilization**. There is some debate, though, as to whether this form focus should be planned or incidental. Incidental grammar teaching occurs when the teacher deals with grammar issues as and when they come up, e.g., in the form of **correction**, or task **feedback**. In this way (it is argued) grammar teaching follows the learners' own "syllabus." Such an approach attempts to address one of the dilemmas of grammar teaching: the fact that the learner's mental grammar, and the way it develops, bears only an accidental relation to a formal grammar syllabus.

Anexo H – Descrição de *atenção focada* contida no LP (página xxix)

noticing SLA

If you notice a feature of the language that you are exposed to, it attracts your attention and you make a mental note of it. For example, a learner might notice (without necessarily understanding) the sign *Mind the gap*, repeated several times on a railway station platform. That same day, the learner hears the teacher say *would you mind* in the context of making a request in class. A day or two later, the same learner hears someone else say *I don't mind*. Each successive "noticing" both primes the learner to notice new occurrences of *mind*, and at the same time contributes to a growing understanding of the use and meaning of *mind*.

Proponents of **cognitive learning theory** believe that noticing is a prerequisite for learning: without it input would remain as mere "noise." The *noticing hypothesis*, then, claims that noticing is a necessary condition for acquisition, although not the only one. Some kind of mental processing of what has been noticed is also necessary before the input becomes *intake*, i.e., before it is moved into long-term memory.

Teachers obviously play an important role in helping learners to notice features of the language. They do this when they repeat words or structures, write them on the board, or even drill them. One way of increasing the chance of learners' noticing an item is to include it lots of times in a text, a technique called *input flood*. For example, learners read a text with the word *mind* included several times. They then categorize these examples according to their meaning. A set of **concordance** lines for a particular word can be used in the same way.

There is another type of noticing, called *noticing the gap*. This is when learners are made aware of a gap in their language knowledge. This might happen when they do a **dictation**, for example. When they compare their version with the correct version, they may notice certain differences, such as the lack of past tense endings, which represent a gap in their **interlanguage**. It has been argued that noticing the gap can trigger the **restructuring** of interlanguage. That is, "minding the gap" leads learners to "fill the gap."

Anexo I – Instruções para a primeira seção de gramática da unidade nove.
(página 68 do LP)

Grammar (SB page 61)

there is / there are; some/any

1

- Focus the students' attention on the four sentences in the margin and point out that two are singular and two are plural. Explain that you use *there is a/an* to talk about single things that are present in a room, and *there isn't a/an* to talk about things that aren't present in a room. You use *there are + some* to talk about plural things in affirmative statements, and *there aren't + any* to talk about plural things in negative statements. Give a few examples of things in your classroom to demonstrate, e.g. *There is a board. There isn't a couch. There are some students. There are some chairs. There aren't any cushions.*
- Focus the students' attention on the picture. Ask them to look at it closely and decide which hotel it is. Remind them of the descriptions of the two hotels they looked at on page 60.

In the Emirates Palace Hotel.

68

UNIT 9

Hotel

2 🌐 2.32

- Now ask the students to look closely at the picture again and complete the sentences with the words in the box.
- Allow the students to compare answers in pairs before playing the recording for them to check. Play it a second time for them to repeat the sentences.

- a) There's a bed.
- b) There isn't a bookcase.
- c) There are some drapes.
- d) There aren't any clocks.

3

- Now ask the students to write more sentences about the hotel room in the picture, using the sentence beginnings in Exercise 2. Go around, monitoring and giving help. Make sure everyone is using *there is / there are* and *some/any* correctly.
- Ask several students to read their sentences aloud to the class. Ask the others if they agree with them.

Extra activities

- Give extra practice in describing the contents of rooms by bringing in pictures of rooms from magazines or newspapers, and asking the students to say what there is and what there isn't in these rooms.
- Ask the students to write sentences about what there is/isn't and are / aren't in their ideal hotel room.

Language notes

Grammar: *some/any*

- In this unit, students practice *there is* and *there are* to talk about things that exist. They use *there are* followed by *some* + a plural noun in affirmative sentences, and *Are there* or *There aren't* followed by *any* + a plural noun in questions or negative sentences. At this level, it's probably not appropriate to go into any more detail on the uses of *some* and *any*.
- Students may come across the phrase *Would you like some coffee?* It would appear to contradict the rule that the students have studied here, i.e. that *some* is used in affirmative sentences, *any* in negatives and questions. In fact, *some* is used in situations where the question isn't a real question, but a request or an invitation, and the answer *yes* is expected. Encourage students to learn these as complete phrases.

Anexo J – Instruções para a segunda seção de gramática da unidade nove.
(página 69 do LP)

Grammar (SB page 62)

Is / Are there ...?

1 2.34

- Focus the students' attention on the information in the margin and remind them that they just studied affirmative and negative statements with *there is* and *there are*. Tell them that, in this section, the two question forms have been added, and point out the use of any with plural questions.
- Ask the students to work on their own to complete the questions and answers.
- Allow them to compare results in pairs or small groups before playing the recording for them to check. Play it a second time for them to repeat the sentences. Point out that, in the questions, it's most often the noun that is stressed.

- | | |
|----|--|
| a) | Is there a computer in your living room?
Yes, there is. No, there isn't. |
| b) | Are there any plants in your kitchen?
Yes, there are. No, there aren't. |
| c) | Are there any pictures in your bedroom?
Yes, there are. No, there aren't. |
| d) | Is there a rug in your bathroom?
Yes, there is. No, there isn't. |
| e) | Is there a TV in your bathroom?
Yes, there is. No, there isn't. |
| f) | Are there any cushions in your bedroom?
Yes, there are. No, there aren't. |

Language note

Grammar: questions with *Are there some ...?*

Note that in some circumstances it's possible to ask questions using *some* (generally when the speaker is confident of an affirmative response), but these aren't presented at this level.

2

- **Pairwork.** Demonstrate the activity with a confident student. Ask the first question and encourage the student to reply truthfully. Then put the students in pairs to take turns asking and answering the questions.

3 Grammar Extra 9

Ask students to turn to Grammar *Extra 9*. Here they'll find an explanation of the grammar they've been studying and further exercises to practice it.

- | | |
|---------|---------------------------------------|
| 1 | 2 |
| a) some | a) There aren't any stores. |
| b) a | b) There isn't a hotel. |
| c) some | c) There aren't any bars. |
| d) an | d) There isn't an Italian restaurant. |
| e) a | e) There isn't a park. |
| f) some | f) There aren't any trees. |

Anexo K – Instruções para a primeira seção de gramática da unidade dezesseis. (página 118 do LP)

Grammar (SB page 107)

Questions with prepositions

1 3.46

- Focus the students' attention on the questions in the margin and point out the position of the prepositions.
- Go through the example with the class. Then ask the students to put the remaining words in order to make questions. Check that students understand *scenery* (things, e.g. trees, hills, lakes, etc, that you can see in a particular place). Go around, monitoring and helping.
- Play the recording for the students to check their answers. Then play it again for them to listen and repeat the questions.

- a) Where do you start from?
- b) Who do you travel with?
- c) What do you talk about?
- d) What kind of music do you listen to?
- e) What kind of scenery do you go through?
- f) What kind of buildings do you go past?

Language note

Grammar: word order

When a question word is the object of a preposition, the preposition often comes at the end of the clause, especially in informal spoken language.

What are you interested in?

Where did you get it from?

2

- Give the students a few minutes to think of a drive they make regularly and to decide what their answers to the questions would be.
- Pairwork. Students take turns asking and answering the questions in Exercise 1 about their own drives.

Anexo L – Instruções para a segunda seção de gramática da unidade dezesseis. (página 119 do LP)

Grammar (SB page 108)

Tense review

1 ● 3.50

- Focus attention on the information in the margin and point out that the students have studied all these tenses in this coursebook. Ask them to produce further sentences for each tense, using different verbs.
- Ask the students to look at the summary of Heinz Stücke's journey and to underline the correct tense in each case. Encourage them to work individually at first and then to compare with a partner.
- Play the recording for them to check their answers, then check again with the class.

1 has been 2 started 3 left 4 was
5 has visited 6 has filled 7 weighs
8 sleeps 9 makes 10 is riding
11 is he going to finish 12 doesn't know

Language notes

Grammar: tense review

- The simple present is used to talk about facts, habits, or routines.
I live in a small house in Puerto Vallarta.
- The present progressive is used to talk about activities in progress now or around now.
He's wearing an old pair of jeans.
- The simple past is used to talk about completed past actions, where a past time marker is mentioned or implied.
She met him a long time ago.
- The present perfect is used to talk about completed past actions in "time up to now." There is no past time marker.
They've visited fourteen different countries.
- The future (*be*) *going to* is used to talk about future plans and intentions: things you've decided to do.
I'm going to see him on Thursday.

2 Pairwork

- Put the students in pairs and tell them who will be Student A, and who will be Student B.
- While they are doing the exercise, go around, monitoring and helping. Take note of any errors which may need particular attention later, and

also any examples of good language use which you can praise in a feedback session. Check answers with the class.

Student A

- a) do you go b) did you get up
- c) are you reading d) are you going to do
- e) have you been f) do you like

Student B

- a) do you play b) did you go
- c) are you wearing d) are you going to have
- e) have you been f) do you like

3 Grammar *Extra* 16

Ask the students to turn to Grammar *Extra* 16. Here they'll find an explanation of the grammar they've been studying and further exercises to practice it.

1

- a) Simple present d) Present progressive
- b) Simple past e) Future: *(be) going to*
- c) Present perfect f) Simple present

2

- a) I don't listen to American rock songs.
- b) I didn't see a movie in English last month.
- c) I haven't written emails in English at work.
- d) I'm not studying for an English exam right now.
- e) I'm not going to take an English language course next summer.
- f) I don't like speaking English.

Anexo M – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade onze.
(página 84 do LP)

Useful phrases (SB page 76)

1

Focus the students' attention on the picture. Ask them to concentrate on the type of clothes they can see and to circle the right word.

c) evening dresses

Language note

Vocabulary: *Here you go*

You use *Here you go* when giving something to someone. For example:

Can you pass the sugar, please?

Here you go.

2  2.59

- Tell the students they are going to listen to a conversation in the clothing store in the picture. Point out that they only have to answer a single question.
- Play the recording and ask the students for the answer to the question.

Erica chooses a black dress.

3  2.60

- Ask the students to cover the conversation in Exercise 2.
- Go through the useful phrases one by one and ask the students to write *E* if they think Erica (the customer) says it, and *SC* if they think the sales clerk says it.

- Play the recording for the students to check their answers. Play it again for them to repeat the useful phrases. Then ask several students to repeat the phrases individually.
- Go back over the conversation and answer any questions the students have about difficult vocabulary. Make sure they understand *a medium* (short for *a medium size*), and teach *a small* and *a large* as well. Point out the use of *one* in *this yellow one*, and explain that here it's used to avoid repeating the word *dress*.

a) SC b) E c) E d) SC e) SC f) E
g) E h) SC

4

Pairwork. As the students write their conversations, go around, offering help and encouragement. When they've finished, get them to practice them aloud. Take note of any particularly good conversations and ask the students involved to perform them for the class.

Anexo N – Instruções para a seção de compreensão auditiva e textual da unidade catorze. (página 105 do LP)

Listening & Reading (SB page 96)

1 3.22

- Remind the students that Lynne was one of the candidates for *The Big Brother Show* that they met on page 95. Ask them what her reason for wanting to go on the show was (she wanted to meet people, have a good time, and buy her mom a house). Tell them that Lynne has now won *The Big Brother Show* and her prize is \$100,000. Tell them that they're going to listen to an interview with Lynne in which she says what she's going to do with the money. Before you play the recording, ask the students for a few suggestions about what they think she's going to do.
- Play the recording and ask the students to listen and read (tell them to ignore the gaps for the moment). Ask them what job Lynne would like to do. You may need to play the recording more than once.

A singer and a TV presenter.

Language notes

Vocabulary: miss

- The verb *miss* has several meanings. It can mean to be late for something, e.g. *I missed the train this morning and had to take a taxi*, or to notice that someone isn't there, e.g. *Nobody missed the boy until the evening, when he didn't come home*.
- In this unit, *miss* means that you're sorry not to be with someone. For example:
My children have gone away with their grandparents. I really miss them.
My best friend has moved to Chicago. I miss her.

2

- Go through the phrases in the box with the class. Then ask the students to work individually and to complete the conversation in Exercise 1 with the phrases. Point out that they'll need to use some of them more than once. Allow them to compare results with a partner.
- Play the recording again for the students to check their answers. Then ask a couple of confident students to take the roles of Lynne and the interviewer and to perform the conversation for the class.

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1 you're going to | 6 I'm not going to |
| 2 I'm going to | 7 Are you going to |
| 3 are you going to | 8 we're going to |
| 4 I'm going to | 9 I'm going to |
| 5 are you going to | 10 I'm going to |

Language notes

Grammar: *(be) going to*

- There's no future tense in English, but there are various ways of talking about the future including *(be) going to*, the present progressive, and *will*.
- *(Be) going to* is the most common way to talk about future plans and intentions, and is the future form presented in this unit. It's usually used when you've already decided about a future action – you know what you're going to do.
- When *(be) going to* is used with *go*, it's often shortened. For example: *I'm going to go shopping* becomes *I'm going shopping*.
- *Going to* is often written in an abbreviated form as "*gonna*" in pop songs. Encourage students to use the full form when doing their own writing. (Unless they're writing pop songs!)

Anexo O – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade quinze.
(páginas 114 e 115 do LP)

Useful phrases (SB page 104)

1 3.41

- Focus the students' attention on the picture and point out that the conversation takes place in a restaurant between a server and a man and woman who are customers. Explain that it's in the wrong order.
- Before you play the recording, ask the students to read the sections of the conversation and decide on the correct order. Play the recording for them to check their answers.
- Check answers with the class and ask the students what clues helped them decide (e.g. the initial greetings, asking for the check, asking about dessert). Go through any difficult vocabulary with the class. You might like to teach *well done* as an alternative to *rare* and *medium* when ordering steak.

1 d 2 b 3 c 4 e 5 a

Language note

Vocabulary: *sir* and *ma'am*

It's polite to address strangers as *sir* or *ma'am*. However, these are simply terms of address and can't normally be used as nouns. People who work in hotels (receptionists, servers, etc.) often address their guests as *sir* or *ma'am*.

2

Ask the students to work individually to check the items the people ordered. Allow them to compare with a partner before checking answers with the class.

Entrées: steak
Drinks: red wine, mineral water
Hot drinks: espresso, tea

3 3.42

Go through the useful phrases and ask the students to find them in the conversations in Exercise 1. Then play the recording for them to listen and repeat. Ask for individual repetition of the items, checking that the students are pronouncing them correctly and using appropriate intonation.

Language notes

Grammar: *I'll have*

You say *I'll have* in a restaurant when you're ordering food and drinks. This is a contraction of *I will have*. You use *will* because you're making the decision as you speak.

Grammar: *could*

Here *could* is used when you're asking for something politely. It's possible to say *Can we get the check?*, but *Could we get the check?* is more polite.

4

Groupwork. The students practice the conversation in Exercise 1. Encourage them to act it out, using any suitable props and with the customers entering the restaurant and sitting down at a table. This will help them in getting the right intonation. Make sure they practice ordering different items from the menu and that they take turns to play the different roles.

Anexo P – Seção de expressões úteis da unidade nove.
(página 64 do livro do aluno)

Useful phrases

1 2.38 Read and listen to the three conversations between a hotel receptionist (R) and a hotel guest (G). What problems are there with the hotel room?



R: Reception desk. Can I help you?
G: Yes, this is Room 45. I have a problem with the TV.
R: I'm sorry to hear that, sir. What's the problem?
G: It doesn't work.
R: Oh, I'm sorry, sir. I'll send someone immediately.



R: Reception desk. Can I help you?
G: This is Room 45. I have a problem with the bathroom.
R: Oh, I'm sorry, sir. What's the problem?
G: There aren't any towels.
R: Oh, I'm sorry, sir. I'll send someone immediately.



R: Hello, sir.
G: Room 45. I have another problem.
R: What's the problem now, sir?
G: The shower doesn't work.
R: Oh, I'm sorry, sir. There's a bathtub in your room.
G: There isn't any hot water for a bath.
R: Oh, OK. Would you like a different room, sir?
G: No, I'd like a different hotel.

2 2.39 Listen and repeat the useful phrases.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| a) Can I help you? | d) It doesn't work. |
| b) I have a problem with the TV. | e) The shower doesn't work. |
| c) What's the problem? | |


Practice the conversations in Exercise 1 with a partner.

3 Work with a partner. Write similar conversations. Use the problems in the box or your own ideas.

The alarm clock / hairdryer / heating / light doesn't work.
There isn't a remote for the TV.
There isn't any soap/shampoo.

Practice your conversations.

Useful phrases


- 1  2.48 Listen to a conversation between a server (S) and a customer (C).
- What does the customer want to eat?
 - How much does he pay?

- 2 Complete the conversation with the words in the box. You can use the words more than once.

I'd like Would you you'd

- S: Next!
- C: (1) *I'd* like a chicken sandwich, please.
- S: (2) _____ you like brown bread or white bread, butter or mayonnaise, mustard or ketchup, salt and pepper?
- C: I'd (3) _____ ... a chicken sandwich.
- S: Yes, I know (4) _____ like a chicken sandwich. But would you (5) _____ brown bread or white bread, butter ...?
- C: STOP, STOP! Can you speak more slowly, please?
- S: Would (6) _____ like white or brown bread?
- C: Er ... brown bread, please.
- S: (7) _____ you like butter or mayonnaise?
- C: Butter.
- S: Would you (8) _____ mustard or ketchup?
- C: Mustard.
- S: Would (9) _____ like salt and pepper?
- C: No, thank you.
- S: (10) _____ you like something to drink?
- C: Something to drink? What is "something to drink"?
- S: Cola, orange juice, water ...
- C: Ah, drink, drink – cola, orange juice, water. Yes, yes, I understand. ... No.
- S: That's five dollars. Next!

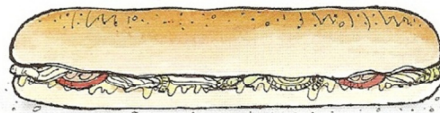
Listen again and check your answers.

- 3  2.49 Listen and repeat the useful phrases.
- I'd like a chicken sandwich, please.
 - Would you like brown bread or white bread?
 - Can you speak more slowly, please?
 - Would you like something to drink?
 - That's five dollars.

Practice the conversation with a partner.

- 4 Work with a partner. Write a new conversation about a customer who wants a chicken sandwich with white bread, mayonnaise, mustard, and salt and pepper, and some water (= seven dollars).

Practice the conversation.



Anexo R – Seção de expressões úteis da unidade onze.

(página 76 do livro do aluno)

Useful phrases

1 Look at the picture. Circle the kind of clothes you can see.

- a) sports clothes b) suits c) evening dresses d) baby clothes



2 2.59 Read and listen to the conversation between a customer (Erica) and a sales clerk (SC). What color dress does Erica choose?

SC: Can I help you, ma'am?

Erica: No, I'm just looking, thanks.

SC: Are you looking for something special?

Erica: Yes, I'm looking for a dress. I'm going to a party.

SC: Evening dresses are over here, ma'am.

Erica: Thank you.

SC: What color are you looking for?

Erica: I don't know.

SC: How about this pink one?

Erica: Oh, no, I don't like pink.

SC: OK. How about this yellow one?

Erica: Oh, no, not yellow.

SC: We have a beautiful red dress here.

Erica: Red? No. Not red.

SC: Blue?

Erica: No.

SC: Green?

Erica: No. Do you have this dress in a medium?

SC: Ah, the black dress. Yes, ma'am. Here you go.

Erica: Thank you. Can I try it on?

SC: Certainly, ma'am. The fitting rooms are over there.

3 Cover up the conversation above. Who says the useful phrases? Write *E* for Erica and *SC* for the sales clerk.

- | | | |
|------------------------------------|----|--|
| a) Can I help you, ma'am? | SC | e) How about this yellow one? |
| b) No, I'm just looking, thanks. | | f) Do you have this dress in a medium? |
| c) I'm looking for a dress. | | g) Can I try it on? |
| d) What color are you looking for? | | h) The fitting rooms are over there. |

2.60 Listen, check, and repeat.

4 Work with a partner. Choose a situation and write a conversation.

- a) A man is choosing a shirt.
b) A woman is choosing a pair of shoes.
c) A teenager is choosing a T-shirt.

Practice the conversation.

Anexo S – Seção de expressões úteis da unidade treze.
(página 92 do livro do aluno)

Useful phrases

1 Match the top six excuses for not doing exercise (a–f) with the pictures (1–6).

- a) I have a bad back. 2
- b) I don't have time. 4
- c) I'm really tired. 5
- d) I have a cold. 6
- e) I have a headache. 1
- f) I don't have any money. 3



3.14 Listen, check, and repeat.

2 3.15 Read and listen to the conversation. Check (✓) the excuses in Exercise 1 that Lisa uses.

Dan: Do you want to go to the gym later?
 Lisa: Oh, no, I can't. I'm really tired.
 Dan: What about tomorrow?
 Lisa: No, I can't. I have a bad back.
 Dan: You should go swimming – swimming is really good for your back.
 Lisa: I can't go swimming, I have a cold.
 Dan: Oh, no. Well, you should have a massage.
 Lisa: I can't, I don't have any money.
 Dan: Do you want to go for a walk on Sunday?
 Lisa: No, I can't.
 Dan: Don't tell me – you have a bad foot.
 Lisa: No, I can't go for a walk because I'm going shopping.
 Dan: But you don't have any money.
 Lisa: What?
 Dan: Nothing.



3 3.16 Listen and repeat the useful phrases.

- a) Do you want to go to the gym?
- b) No, I can't.
- c) I'm really tired.
- d) What about tomorrow?
- e) I have a bad back.
- f) You should go swimming.

4 Work with a partner. Write a similar conversation to the one in Exercise 2. Use your favorite excuses for not doing exercise.

Practice your conversation.

Anexo T – Seção de expressões úteis da unidade catorze.

(página 98 do livro do aluno)

Useful phrases

1 3.27 Read and listen to the conversation. Who wants to watch *Pirates of the Caribbean*?



Ruby: What's on TV tonight?
 Joe: Nothing.
 Ruby: Should we go out?
 Joe: Good idea. (1) _____ go to the movies.
 Ruby: (2) _____. What's playing?
 Joe: I don't know.
 Ruby: Just a minute – I'll look on the internet. ... Oh, great. *Pirates of the Caribbean*.
 Joe: What, again? It's so old.
 Ruby: Should I book tickets?
 Joe: (3) _____. I don't want to see it again. Let's get a DVD.
 Ruby: OK. (4) _____ choose a DVD?
 Joe: It's OK – I'll choose. I'd like to see a movie without Johnny Depp in it.

2 Complete the conversation with the words in the box.

OK Let's No Should I

Listen and check.

3 Complete the table with phrases from the conversation in Exercise 1.

Make a suggestion	Agree	Offer to do something	Disagree
Should we ...	Good idea.	I'll ...	It's OK.

4 3.28 Listen and repeat the useful phrases.

- a) Should we go out?
- b) Good idea.
- c) Let's go to the movies.
- d) I'll look on the internet.
- e) Should I book tickets?
- f) It's OK – I'll choose.

5 Practice the conversation. Change the name of the movie and the actor.

Anexo U – Seção de expressões úteis da unidade quinze.

(página 104 do livro do aluno)

Useful phrases

1 Read and listen, and put the parts (a–e) of the restaurant conversation in the correct order (1–5).

1 – d



a) Mrs. Jones: Could we get the check, please?
Server: Sure. Was everything OK with your meal?
Mrs. Jones: Yes, it was great, thanks.

b) Server: Here are the menus. Would you like something to drink?
Mrs. Jones: Mineral water, please.
Mr. Jones: I'll have a glass of red wine.
Mrs. Jones: Wine at lunchtime?
Mr. Jones: Only one glass.

c) Server: Are you ready to order?
Mrs. Jones: Yes. Two steaks, please.
Server: How would you like the steaks?
Mr. Jones: Rare.
Mrs. Jones: Medium.

d) Server: Good afternoon, sir. Good afternoon, ma'am.
Mr. Jones: Good afternoon. A table for two, please.
Server: Sure. Smoking or non-smoking?
Mr. Jones: Non-smoking, please.

e) Server: Would you like to see the dessert menu?
Mr. Jones: Yes, please.
Mrs. Jones: No, thanks. You're on a diet, remember.
Mr. Jones: Oh, yes. I'll have an espresso, please.
Server: Ma'am?
Mrs. Jones: I'll have tea.

3.41 Listen and check.

2 Look at the menu. Check (✓) the items the man and woman chose.

3 3.42 Listen and repeat the useful phrases.

- A table for two, please.
- Would you like something to drink?
- I'll have a glass of red wine.
- Are you ready to order?
- Would you like to see the dessert menu?
- Could we get the check, please?

4 Work in groups of three. Practice the conversation. Choose different items from the menu.

Lunch menu

APPETIZERS

- Soup of the day
- Shrimp
- Liver pâté

ENTRÉES

- Salmon
- Steak
- Pasta

DESSERTS

- Ice cream
- Apple pie
- Fruit salad

DRINKS

- Red wine
- White wine
- Champagne
- Beer
- Mineral water
- Cola

HOT DRINKS

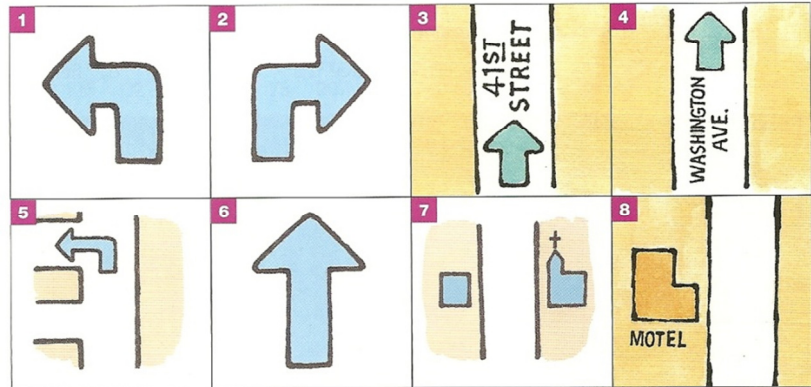
- Espresso
- Cappuccino
- Tea

Anexo V – Seção de expressões úteis da unidade dezesseis.

(página 110 do livro do aluno)

Useful phrases

1 Match the pictures (1–8) with the useful phrases.



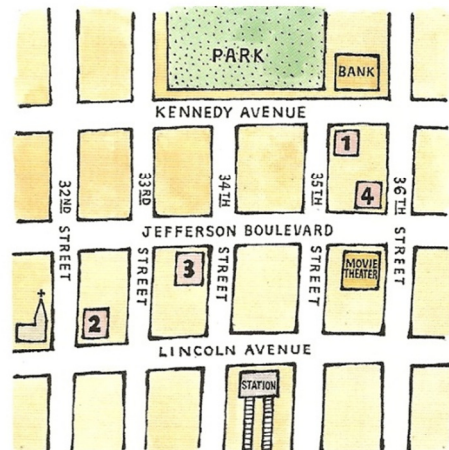
- 3 Go down Forty-first Street.
- Across from the church.
- Take the second street on the left.
- Go straight.
- There's a motel on the left.
- Go to the end of Washington Avenue.
- Turn right.
- Turn left.

3.53 Listen, check, and repeat.

2 3.54 Listen to three telephone conversations (a–c) and look at the map. Write the number (1–3) of the destination in each case.

3 Complete the conversation with directions from the station to destination 4.

- A: Hi, I'm at the station.
 B: OK. (1) Turn right onto Lincoln Avenue. (2) _____ the second street on the left. That's Thirty-sixth Street.
 A: OK.
 B: Go (3) _____ Thirty-sixth Street and take the first (4) _____ on the left.
 A: OK.
 B: There's a movie theater (5) _____ the left, and our house is (6) _____ the street.
 A: Great. See you soon.



3.55 Listen, check, and repeat.

4 Work with a partner. Write a similar conversation, with directions from the school to a place that you know.

Practice your conversation.

Anexo W – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade nove.
(páginas 70 e 71 do LP)

Useful phrases (SB page 64)

1 2.38

- The telephone conversations here all take place in a hotel between a hotel receptionist and a hotel guest. First, focus the students' attention on the pictures and give them time to take in what they see.
- Play the recording and ask the students to read the conversations as they listen. Then ask them to say what the problems are.
- Play the recording again for a final check.

- a) The TV doesn't work.
- b) There aren't any towels in the bathroom.
- c) The shower doesn't work. There isn't any hot water for a bath.

Language note

Vocabulary: *work*

The students have seen the verb *work* meaning what people do to earn a living. Here it's used to mean function or operate.

2 2.39

- Point out where the useful phrases appear in the conversations in Exercise 1. Ask the students who says each one.
- Play the recording and ask the students to listen and repeat the phrases. Then ask several students to repeat the phrases individually.
- Put the students in pairs to practice the conversations.

3

- Pairwork. Put the students into pairs and ask them to write similar conversations, using the problems from the box, or ones they've thought of themselves. Go around, giving help and encouragement.
- When the students have finished, ask them to practice their conversations. As you monitor this, take note of any particularly good ones that can be performed for the class. When groups perform for the class, encourage them to act out the situation sitting back to back, pretending to hold telephones.

Anexo X – Instruções para a seção de expressões úteis da unidade dezesseis.
(páginas 120 e 121 do LP)

Useful phrases (SB page 110)

1 🎧 3.53

- Remind the students that Carla, the speaker in the last section, said that she couldn't read maps. Ask how many people in the class are good map readers. Ask if they are also good at giving people directions.
- Focus the students' attention on the pictures. Ask them to match them with the useful phrases for giving directions.
- Play the recording for them to check their answers. Then play it a second time for them to listen and repeat the useful phrases.

3 Go down 41st Street.
7 Across from the church.
5 Take the second street on the left.
6 Go straight.
8 There's a motel on the left.
4 Go to the end of Washington Ave.
2 Turn right.
1 Turn left.

2 🎧 3.54

- Tell the students that they're going to listen to three telephone conversations in which people give directions. They have to listen and decide the number of the destination on the map.
- Play the recording, pausing after each conversation for the students to decide on the destination.

a) 2 b) 3 c) 1

🎧 3.54

a)

A: Hi. Where are you?

B: I'm at the station.

A: OK. Turn left and go down Lincoln Avenue. Take the third street on the right. That's Thirty-second Street.

B: OK.

A: We live across from the church.

B: OK. See you in ten minutes.

b)

C: Hello?

D: Hi. I'm at the station.

C: OK. Turn left and take the first street on the right. That's Thirty-fourth Street.

D: OK.

C: Then go straight and take the first street on the left.

D: OK.

C: There's a bar on the left. We're there.

D: Great. Get me a beer!

c)

E: Hello?

F: Hello. I'm lost.

E: Where are you?

F: At the station.

E: OK Turn right onto Lincoln Avenue and go down the street. Then turn left onto Thirty-fifth Street.

F: OK.

E: Go to the end of Thirty-fifth Street and turn right onto Kennedy Avenue. There's a bank on the left and we live across the street, at number 3603.

F: OK, thanks. See you soon.

3 3.55

- Ask the students to find destination 4 and the station on the map. Go through the conversation, and ask the students to complete it with directions from the station to destination 4. Go around, monitoring and helping.
- Play the recording for the students to check their answers. Then play it again for them to repeat the conversation.
- Go back over the conversation and answer any questions the students have about directions.

1 turn 2 Take 3 along 4 street
5 on 6 across

4

- Pairwork. As the students write their conversation, go around, offering help and encouragement. When they've finished, get them to practice it aloud. Take note of any particularly good conversations and ask the students involved to perform them for the class.

9

Hotel

Grammar *there is / there are. some/any*

Vocabulary Rooms and furniture. Prepositions of place

Useful phrases Problems with a hotel room

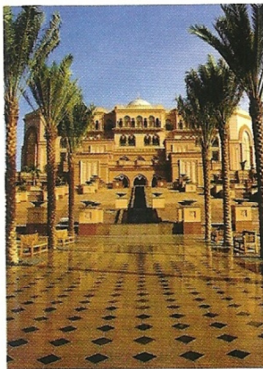
Reading & Listening

- 1 Look at the pictures and complete the text with *Little Palm Island* or *Emirates Palace Hotel*.

▼ Little Palm Island



▼ Emirates Palace Hotel



For the vacation of a lifetime

Choose the peace of **Little Palm Island**, or the luxury of the **Emirates Palace Hotel**

- (1) _____ is the perfect place to relax and escape the stress of work and family life. The tropical island is just 120 miles from Miami International Airport. There are thirty suites. The rooms are simple and spacious. You can relax on the veranda, or visit the beautiful spa. It's paradise. A Grand Suite costs \$2,000 for one night.
- (2) _____ cost \$3 billion to build. There are four restaurants, three bars, two gyms, and two swimming pools. The rooms are enormous, and the public living room is 175 meters long. There are 302 luxury rooms and 44 suites. Every room is beautiful and has the latest technology. A luxury suite costs \$3,000 for one night.

🎧 2.29 Listen and check.

- 2 Work with a partner. Read the sentences. Write *E* if you think the sentence describes the *Emirates Palace Hotel*. Write *L* if you think the sentence describes *Little Palm Island*.

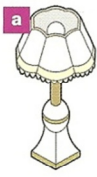
- There isn't a road to the hotel: guests arrive by boat or seaplane. *L*
- There are 2,600 employees – that's four for every guest in the hotel. *E*
- There are 1,000 crystal chandeliers. *E*
- There aren't any telephones or TVs. *L*
- There's a 125-centimeter plasma TV in every room. *E*
- There aren't any children – sixteen is the minimum age. *L*

🎧 2.30 Listen and check.

Which hotel do you prefer?

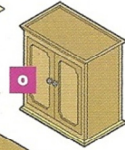
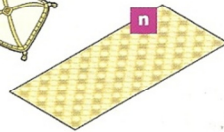
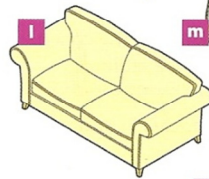
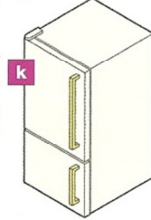
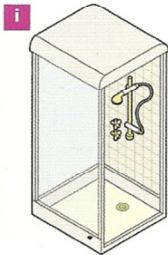
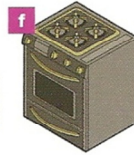
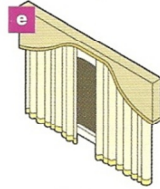
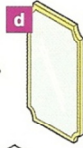
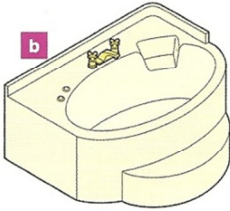
- 3 What's the name of your favorite hotel? Tell your partner about it.

Vocabulary



1 Work with a partner. Match the pictures with the words.

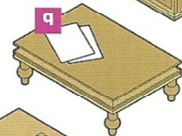
an armchair a bathtub a bookcase a cabinet a carpet a coffee table
 a couch cushions a desk drapes a lamp a mirror plants
 a refrigerator a rug a shower a sink a stove



2.31 Listen, check, and repeat.

2 Which things can you usually find in:

- a) a bathroom? c) a kitchen?
 b) a living room? d) a bedroom?



Grammar

there is / there are
some/any

Singular

There's a couch.
 There isn't a rug.

Plural

There are **some** cushions.
 There aren't **any** plants.

1 Look at the picture. In your opinion, is this bedroom on Little Palm Island or in the Emirates Palace Hotel?

2 Complete the sentences about the hotel bedroom with the words in the box.

bed bookcase clocks drapes

- a) There's a bed. c) There are some clocks.
 b) There isn't a bookcase. d) There aren't any drapes.

2.32 Listen, check, and repeat.

3 Write similar sentences about the hotel room using the sentence beginnings in Exercise 2.

There's a couch. There are some lamps.



Hotel

UNIT 9

61

Vocabulary

1 Look at the picture and complete the sentences.

- a) There's a rug *on the floor.* 3
- b) There's a lamp ... 2
- c) There's a magazine ... 6
- d) There's a plant ... 1
- e) There are some cushions ... 4
- f) There are some pictures ... 5

- 1 in the corner.
- 2 next to the couch.
- 3 on the floor.
- 4 on the couch.
- 5 on the wall, above the couch.
- 6 under the coffee table.

2.33 Listen, check, and repeat.

2 Describe the location of the things in Exercise 1 in your home.



There's a lamp on the table next to my bed in my bedroom.

Grammar

Is/Are there ...?

Singular

Is **there** a mirror?
Yes, **there is**.
No, **there isn't**.

Plural

Are **there** any plants?
Yes, **there are**.
No, **there aren't**.

1 Complete the questions and answers.

- a) Is there a computer in your living room? Yes, *there is*. No, *there isn't*.
- b) Are there any plants in your kitchen? Yes, *there are*. No, ____.
- c) ____ there ____ pictures in your bedroom? ____ . ____ .
- d) ____ there ____ rug in your bathroom? ____ . ____ .
- e) ____ there ____ TV in your bathroom? ____ . ____ .
- f) ____ there ____ cushions in your bedroom? ____ . ____ .

2.34 Listen, check, and repeat.

2 Work with a partner. Ask and answer the questions in Exercise 1.

3 **Grammar Extra 9** page vii. Read the explanation and do the exercises.

4 **Pairwork Student A:** page i **Student B:** page iv

Pronunciation

1 2.35 Listen and repeat the words in the box. Do you pronounce the consonants in red?

eight /eɪt/ **is**land /'aɪlənd/ know /nou/ **listen** /'lɪsn/ **receipt** /rɪ'si:t/ **write** /raɪt/

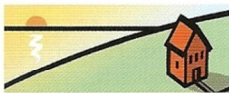
2 Practice the words.



in the city



on a hill



near the ocean

Vocabulary

1 Circle the correct prepositions.

- a) I live **in** / on the city. g) I live **in** / near a river.
 b) I live **in** / on a hill. h) I live **in** / on a small town.
 c) I live **in** / near the ocean. i) I live **in** / on the coast.
 d) I live **in** / on the mountains. j) I live **near** / on the top floor.
 e) I live **in** / on the countryside. k) I live **in** / near a lake.
 f) I live **in** / on an island. l) I live **near** / on a park.

2.36 Listen, check, and repeat.

2 Write three sentences about where you live, using the prepositions in Exercise 1.

I live in the city. I live near a park ...

Reading

1 Complete the horoscope with the correct prepositions (*in, on, near*).

Your home in the stars

Do you know where you want to live? Apparently, it all depends on your star sign.



CAPRICORN
Dec 22 – Jan 19
You want to live in a small town (1) *in* the mountains.



AQUARIUS
Jan 20 – Feb 17
You want to live in a big, spacious house (2) _____ a hill.



PISCES
Feb 18 – Mar 19
You're happy when you're (3) _____ the ocean.



ARIES
Mar 20 – Apr 19
You love living in the city because you want to be (4) _____ the stores.



TAURUS
Apr 20 – May 20
You want two homes: an apartment (5) _____ the city and a weekend house in the countryside.



GEMINI
May 21 – June 20
You can't decide! You like living in the city, but you also like being in the countryside or (6) _____ the coast.



CANCER
June 21 – July 22
You love water – you want a house (7) _____ a lake or a river.



LEO
July 23 – Aug 22
You want to live in a big house (8) _____ a hot country.



VIRGO
Aug 23 – Sep 22
You want to live (9) _____ the top floor of an apartment building in a city.



LIBRA
Sep 23 – Oct 22
You want a beautiful house near a lake (10) _____ the countryside.



SCORPIO
Oct 23 – Nov 21
You want to live (11) _____ a tropical island.



SAGITTARIUS
Nov 22 – Dec 21
You like the city and the countryside, so you want to live in the city, (12) _____ a big park.

2.37 Listen and check.

2 Work in small groups. Discuss the questions.

- a) Do you agree with the description for your star sign?
 b) Which is the best description for you?

Vocabulary Extra

In a house

1 Match the pictures with the things in the house.

- 23 an armchair
- a bathtub
- a bed
- a bookcase
- a cabinet
- a carpet
- a clock
- a coffee table
- a couch
- a cushion
- a desk
- drapes
- a floor
- a lamp
- a mirror
- a picture
- a plant
- a refrigerator
- a rug
- a shower
- a sink
- a stove
- a wall

What are the names of the four rooms?



2 Work with a partner. Cover the words and look at the picture. Ask and answer questions.



Focus on prepositions of place (1)

1 Complete the table with the phrases in the box.

the countryside an island
a park the stores
the top floor a town

Prepositions	Examples
in ...	the city the mountains (1) a town (2) _____
on ...	a hill the coast (3) _____ (4) _____
near ...	the ocean a river a lake (5) _____ (6) _____

2 Where would you like to live? Use the phrases in Exercise 1.

16


Drive

Grammar Questions with prepositions. Tense review

Vocabulary Prepositions of movement. Places in a city / the countryside

Useful phrases Directions

Reading

1  3.43 Read and listen to the article. Add the headings: *The best drive* and *The worst drive*.



DRIVING TO WORK

a) _____

Jack Spencer works at the Cape Otway lighthouse. It's near the Great Ocean Road, about two hundred kilometers from Melbourne in southern Australia.

Jack lives about fifty kilometers from Cape Otway. He believes that his drive to work is the most spectacular drive in the world. "Thousands of tourists visit the Great Ocean Road every year. I'm lucky – I drive along it every day on my way to work," he says.

Every morning, he drives to work along the coast. It takes him about forty minutes. "Traffic isn't a problem," Jack says. "I'm usually on the road before the tourists get up."

He drives through rainforest and past waterfalls.

As he drives through the National Park, he often sees koalas and kangaroos. "From the top of my lighthouse, I have the best view in the world," says Jack.



b) _____

Francine lives in Los Angeles, with her husband and two children.


Her office is seven kilometers from her home, but it takes her two hours to get there by car in the morning. "We have terrible traffic jams in LA," says Francine.

Before she goes to the office, she takes her children to school. She leaves home at 5:00 a.m. The children sleep until they arrive at school. Then Francine wakes them up, and gives them breakfast in the car. The children go into school, and Francine begins her drive through the suburbs, to her office.

In the evening, the traffic is worse. Cars move very slowly down the freeway, and sometimes it doesn't move at all. "Everyone has a car, and there just aren't enough roads in the city," Francine explains.

2 Complete the sentences with *He, him, or his* for Jack, and *She or her* for Francine.

- He* lives about fifty kilometers from *his* work.
- _____ lives about seven kilometers from _____ work.
- It takes _____ two hours to get to work.
- It takes _____ forty minutes to get to work.
- _____ goes along the coast and through the National Park.
- _____ goes down the freeway and through the suburbs.

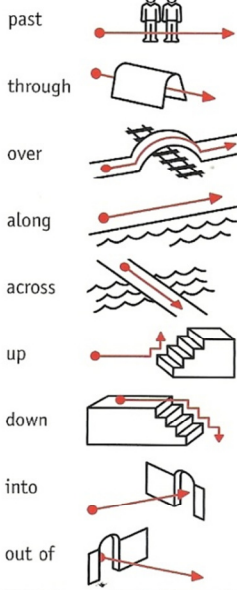
 3.44 Listen, check, and repeat.

3 Write answers to these questions.

- How far do you live from your work/school?
- How long does it take you to get to work/school?
- What do (or don't) you like about how you get to work/school?

Compare your answers with a partner.

Prepositions



Vocabulary

1 Underline the correct preposition.

On my way to work/school

- a) I go down / through the stairs. f) I go across / up a hill.
 b) I go out of / along my apartment. g) I go through / along the park.
 c) I go through / across the street. h) I go up / over a bridge.
 d) I go into / along the river. i) I go into / down my office.
 e) I go past / down some stores.

3.45 Listen, check, and repeat.

2 Check (✓) the sentences in Exercise 1 that are true for your journey to work/school.

3 Write a detailed description of a journey you often make. Use prepositions from Exercise 1.

On my way to work, I go out of my house and across the street.
 I go ...

Compare your description with a partner.

Grammar

1 Put the words in the correct order to make questions about a trip.



- a) Where / you / from / do / start ? *Where do you start from?*
 b) Who / with / do / travel / you ?
 c) What / talk / about / you / do ?
 d) What kind of music / to / do / listen / you ?
 e) What kind of scenery / do / through / go / you ?
 f) What kind of buildings / go / you / past / do ?

3.46 Listen, check, and repeat.

2 Think about a journey you make regularly. Ask your partner the questions in Exercise 1.

Questions with prepositions

Where do you come **from**?
 What did you talk **about**?
 What are you listening **to**?

Pronunciation

1 3.47 Listen and repeat the words in the box.

part through turn walk

2 Add the words in Exercise 1 to the list of words with the same vowel sound.

- a) /ɑ/ car start _____ c) /ɔ/ small saw _____
 b) /ɜ:/ world first _____ d) /u/ blue two _____

3.48 Listen, check, and repeat.



Heinz Stücker in 1965

Listening

- 3.49 Listen to an interview about Heinz Stücker. When is he going to finish his journey?
- Answer the questions with some of the numbers in the box.

10 15 22 25 50 75 207 211 1960 1962

- How many times has he been around the world? 10
- When did he start his journey?
- How old was he?
- How many countries has he visited?
- How many passports has he filled?
- How many kilos does his bike weigh?

Listen again and check.

- What is the longest (bicycle) ride you have ever taken? Tell your partner.

The longest ride I have ever taken was when I went ... I started in ...

Grammar

Tense review

Simple present:
I **drive**.

Simple past:
I **drove**.

Present progressive:
I'm **driving**.

Future with (be) going to:
I'm **going to drive**.

Present perfect:
I've **driven**.

- Complete the summary of Heinz Stücker's amazing journey. Underline the correct tense.

The amazing Heinz Stücker

Heinz Stücker (1) **has been / went** around the world ten times by bicycle. He (2) **has started / started** his journey forty-five years ago. He (3) **has left / left** Germany when he (4) **is / was** twenty-two years old.

He (5) **has visited / visited** two hundred and eleven countries, and he (6) **has filled / filled** fifteen passports.

His bicycle (7) **weighs / has weighed** twenty-five kilos. He usually (8) **sleeps / is**

sleeping in a tent and he (9) **is making / makes** money by selling postcards of his trip.

Right now, he (10) **rides / is riding** along the west coast of Nicaragua.

When (11) **does he finish / is he going to finish** his ride? He (12) **hasn't known / doesn't know**. Maybe never!

- 3.50 Listen and check.

- Pairwork Student A: page iii Student B: page vi
- Grammar Extra 16 page ix. Read the explanation and do the exercises.



Vocabulary

1 Look at pictures of places Heinz Stücker has visited. Match each wordlist (a–d) with a picture (1–4).

a) trees, forest, waterfall, bridge 3

c) ocean, sand, rocks, beach, cliffs

b) desert, sand, tree

d) fields, grass, hills, mountains, snow



3.51 Listen, check, and repeat.

2 How many things in Exercise 1 are there near your house? Put the words on a line.



Compare with a partner.

3 Have you been to places like the ones in Heinz Stücker's pictures? Would you like to? Tell your partner.

Speaking: anecdote

1 3.52 Listen to Carla talking about the last time she went on an interesting drive. Underline the correct information.

- When did you go for a drive? I went last spring / last weekend.
- Where did you go? I went to Arizona / North Carolina.
- Who did you go with? I went with my family / my friend.
- What kind of car were you in? We were in a Ford / a Corvette.
- What time did you leave? We left at night / in the morning.
- What was the weather like? It was sunny / raining.
- What sort of places did you drive through? Hills / Mountains.
- Where did you stop? We stopped in a small town / at a café.
- What time did you get there? We got there in the morning / in the afternoon.

2 You are going to tell your partner about the last time you went on an interesting drive.

- Ask yourself the questions in Exercise 1.
- Think about *what* to say and *how* to say it.
- Tell your partner about your drive.

Last ... I went to ...



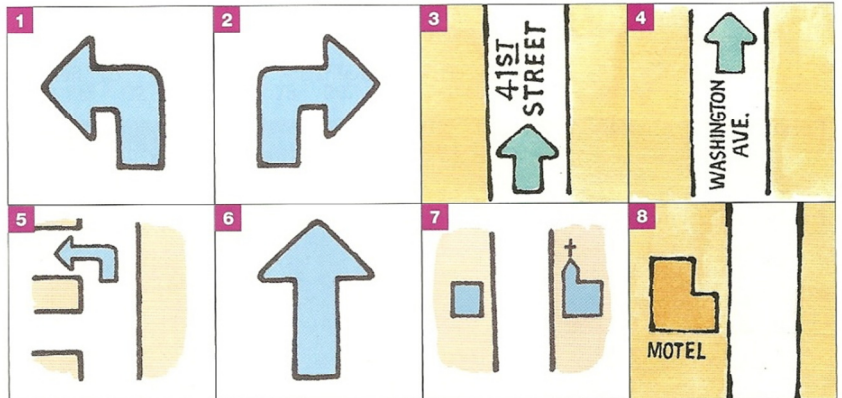
Drive

UNIT 16

109

Useful phrases

1 Match the pictures (1–8) with the useful phrases.



- 3 Go down Forty-first Street.
- Across from the church.
- Take the second street on the left.
- Go straight.
- There's a motel on the left.
- Go to the end of Washington Avenue.
- Turn right.
- Turn left.

🎧 3.53 Listen, check, and repeat.

2 🎧 3.54 Listen to three telephone conversations (a–c) and look at the map. Write the number (1–3) of the destination in each case.

3 Complete the conversation with directions from the station to destination 4.

A: Hi, I'm at the station.

B: OK. (1) Turn right onto Lincoln Avenue. (2) _____ the second street on the left. That's Thirty-sixth Street.

A: OK.

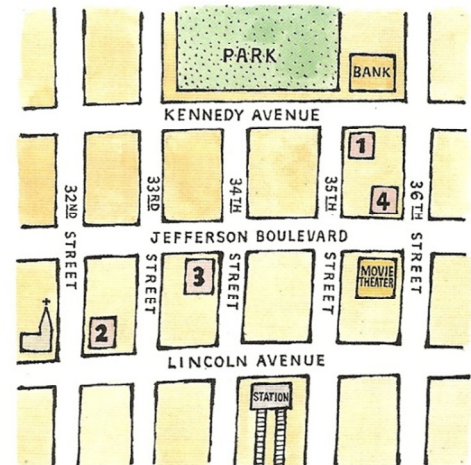
B: Go (3) _____ Thirty-sixth Street and take the first (4) _____ on the left.

A: OK.

B: There's a movie theater (5) _____ the left, and our house is (6) _____ the street.

A: Great. See you soon.

🎧 3.55 Listen, check, and repeat.



4 Work with a partner. Write a similar conversation, with directions from the school to a place that you know.

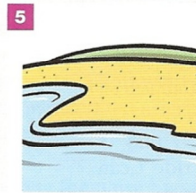
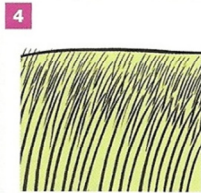
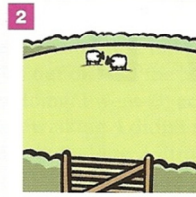
Practice your conversation.

Vocabulary Extra

Nature

1 Match the pictures with the nature words.

- 5 a beach
- a cliff
- a desert
- a field
- a forest
- grass
- hills
- a mountain
- a rock
- sand
- a tree
- a waterfall



2 Work with a partner. Cover the words and look at the pictures. Ask and answer questions.

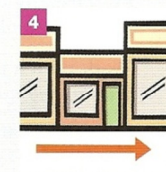
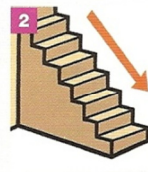
What's number 8?

A mountain. What's number 4?

Focus on prepositions of movement

1 Match the pictures with the prepositional phrases.

- 3 across the street
- along the river
- down the stairs
- into the building
- out of the house
- past the stores
- through the park
- up the hill



2 Work with a partner. Write another phrase for each preposition.

across the bridge