

## REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA GRAMÁTICA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE NÍVEL AVANÇADO<sup>1</sup>

*Cláudia Jotto Kawachi*  
(Doutoranda em Linguística – UFSCar)

*Eliane Hércules Augusto-Navarro*  
(Docente – UFSCar)

*Guilherme Jotto Kawachi*  
(Mestrando em Linguística – UFSCar)

### Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o papel designado à gramática em um material didático de língua inglesa destinado a alunos do nível avançado. Pretendemos traçar a proposta apresentada pelo livro ao passo em que avaliaremos quatro atividades nas quais a gramática é utilizada, verificando essas atividades à luz da teoria que postula o ensino de gramática como habilidade (Batstone, 1994 e Larsen-Freeman, 2003).

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

### Abstract

The aim of this work is to analyze the role of grammar in an English course book for advanced students. We intend to consider the proposal of the book while we evaluate four activities in which grammar is used, verifying these activities according to theories that state grammar as a skill (Batstone, 1994 e Larsen-Freeman, 2003).

**Key Words:** grammar as a skill, course book, EFL teaching activities

## 1 INTRODUÇÃO

No ensino de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) é relevante considerar os diversos aspectos metodológicos, cognitivos e afetivos que o constituem. Nesse cenário, destacamos a importância do material

---

<sup>1</sup> Disciplina Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Hércules Augusto-Navarro no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

didático, visto que o mesmo é um dos principais fatores que constituem o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Almeida Filho (2005), o ensino de línguas estrangeiras no atual momento é praticamente sinônimo de utilizar um livro didático, ou seja, na maioria das situações de aprendizagens, há a adoção de um livro de referência. No entanto, a opção por esse material deve seguir determinados pressupostos a fim de que o livro selecionado esteja de acordo com as necessidades do público-alvo.

Além de abordar o conteúdo correspondente ao nível dos alunos, é preciso que o material esteja apropriado à proposta do curso, pois como argumenta Leite (2003), “(...) para que o aprendizado da língua e da sua cultura ocorra, é necessário utilizar um material didático adequado aos objetivos aos quais se propõe este ensino” (p. 13)

Sendo assim, pretendemos analisar neste artigo, quatro atividades referentes a um material de LI destinado ao nível avançado<sup>2</sup>. O objetivo deste estudo é traçar a proposta apresentada pelo livro ao passo em que avaliaremos o papel designado à gramática. Chama-nos atenção o ensino-aprendizagem de gramática na medida em que teorias contemporâneas fundamentam-se na possibilidade de desenvolver a gramática como habilidade (Batstone, 1994 e Larsen-Freeman, 2003) e propõem estratégias de ensino-aprendizagem que vão além da memorização de um conjunto de regras e domínio de formas linguísticas.

As mudanças de paradigmas no ensino de língua inglesa como língua estrangeira redimensionaram os estudos acerca do papel da gramática no ensino-aprendizagem dessa língua. 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

---

<sup>2</sup> Materiais didáticos e escolas de idiomas geralmente estabelecem três níveis: básico, intermediário e avançado. Entendemos por avançado, o nível no qual alunos interagem na língua-alvo demonstrando fluência e capacidade de comunicação em diferentes contextos.

“rígido” (*strong communicative*) como classificam Spada & Lightbown (2008), ressurgem os questionamentos acerca do ensino de gramática nas aulas de LI.

Monteiro (2004) ressalta que em fase mais equilibrada dessa abordagem, embora o foco esteja no uso, é retomada a preocupação com a forma, já que “experiências de sala de aula baseadas num modelo comunicativo sem ênfase nas estruturas linguísticas mostrou-se insatisfatório”. (p. 21)

Larsen-Freeman (2003) expõe o conceito de gramática atrelado ao contexto, à interação social, posto que a comunicação não é a única função da linguagem, já que dela fazem parte também a reflexão, a auto-expressão e a criatividade. Dessa forma, a acuidade não significa apenas conformidade com as normas, mas também com o contexto, que advém das relações entre as pessoas. Assim, a autora define gramática como: “(...) um dos processos linguísticos dinâmicos da formação de padrões na linguagem, que podem ser usados por humanos para fazer sentido de maneiras apropriadas ao contexto”. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 142)<sup>3</sup>

Nesse cenário, a partir dos anos 90, há um resgate da importância do ensino-aprendizagem de gramática, bem como uma redefinição do seu papel, como afirma Augusto-Navarro et al. (2003, p. 1).

## 2 O PAPEL DA GRAMÁTICA

Pesquisas atuais retomam a importância de se refletir sobre o papel da gramática, destacando-a como componente desejável ao processo de ensino-aprendizagem, como sugerem Nassaji & Fotos (2004). Posto que muitos estudiosos advogam em favor da instrução formal (Larsen-Freeman, 2003; Nassaji & Fotos, 2004; Spada & Lightbown, 2008) é preciso esclarecer qual é o conceito de gramática adotado, bem como proceder análise sobre o quê, como e quando ensinar.

Não se trata, portanto, de abandonar, mas redimensionar a função da gramática, como nos lembra Almeida Filho (2007, p. 41): “(...) a gramática

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: “(...) grammar(ing) is one of the dynamic linguistic process of pattern formation in language, which can be used by human for making meaning in context-appropriate ways”.

como a conhecemos e praticamos no dia-a-dia escolar das línguas, precisa ter seu papel redimensionado, agora subordinado às necessidades de ou interesse pelo uso comunicativo da língua-alvo”.

Batstone (1994) também defende o ensino de gramática para a comunicação na medida em que seja desenvolvido o conhecimento procedimental por meio de oportunidades que promovam a prática significativa do aprendiz na língua-alvo.

Sob a mesma perspectiva, Nunan (1999) aponta para a necessidade de a instrução formal associar-se às oportunidades de interação comunicativa na língua-alvo, portanto, é durante atividades de produção que o aprendiz pode acessar o conhecimento adquirido. O autor defende o ensino comunicativo da gramática, visto a necessidade dos aprendizes reconhecerem que diferentes formas, produzem diferentes significados.

De acordo com Schmidt (1990), o aprendiz precisa notar (conceito de *noticing*)<sup>4</sup> e refletir sobre as estruturas para que elas passem do insumo na língua-alvo à internalização da mesma, ou seja, o aprendiz será capaz de absorver aquilo ao que ele estava exposto. Dessa maneira, os elementos linguísticos passam a pertencer à interlíngua do aprendiz, que consegue acessá-los e utilizá-los em sua produção. O autor discute os processos conscientes e subliminares de aprendizagem de língua, determinados por Krashen (1981) por aprendizagem e aquisição. Schmidt defende a aprendizagem consciente, uma vez que estudiosos da área de psicologia reconhecem a necessidade da consciência e asseveram que a aprendizagem sem a mesma é impossível. É nesse sentido que o pesquisador salienta a necessidade do aprendiz notar conscientemente aspectos linguísticos e refletir sobre seu funcionamento.

Batstone (1994) também defende o que ele chama de “*noticing*” como essencial no ensino-aprendizagem de gramática, destacando a importância dessa habilidade para a reflexão do aprendiz. O professor deve criar oportunidades para que a língua seja percebida (*noticed*) pelo aluno, para isso

---

<sup>4</sup> Schmidt (1990) diferencia *noticing* de percepção, na medida em que percepção pode ser um processo inconsciente, sublimar, ao passo que *noticing* é mais do que perceber, é notar conscientemente determinadas estruturas e refletir sobre as mesmas. Devido à dificuldade de traduzir esse termo, utilizaremos a palavra em inglês- *noticing*- para diferenciá-la da percepção.

é preciso que a mesma seja significativa, pois não há garantias de que o aluno por si só consiga notar as informações. O processo denominado *noticing* consiste em o aluno “notar” o funcionamento de determinada escolha gramatical. Está, assim, relacionado à consciência, conforme argumenta Schmidt (1990).

O autor diferencia o “*noticing for the learner*” e o “*noticing by the learner*”. No primeiro, as estruturas estão salientes para o aprendiz ao passo em que no *noticing* feito pelo aprendiz, ele percebe a estrutura e reflete acerca de seu funcionamento.

Em suas discussões acerca do ensino de gramática, Batstone diferencia as propostas de ensino de gramática como produto e como processo. O primeiro refere-se ao foco na forma, ao sistema linguístico, ao ensino-aprendizagem da estrutura da língua-alvo. Por outro lado, no ensino de gramática como processo, não há foco explícito na forma, mas a reflexão sobre a língua está presente, pois os aprendizes apresentam-se como participantes do discurso, pensando sobre a língua e fazendo suas escolhas. A crítica a esse modelo diz respeito ao desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, que pode não atingir altos níveis de acuidade, na medida em que não há previsão da linguagem a ser utilizada pelo aprendiz.

Com o intuito de unir os pontos fortes das propostas de ensino de gramática como produto e do ensino como processo, Batstone (1994) propõe um modelo mais abrangente: o ensino como habilidade.

Ensinar gramática como habilidade significa conseguir um equilíbrio entre o ensino como produto (porque ainda há ênfase nas formas gramaticais), e o ensino como processo (porque os aprendizes trabalham com atividades que envolvem uma medida de auto-expressão e foco no significado). (p. 52)<sup>5</sup>

Corroboramos a proposta desse autor na medida em que a julgamos eficiente e abarcante para o ensino de gramática, já que há o foco nas formas

---

<sup>5</sup> Tradução nossa: “Teaching Grammar as skill means striking a balance between product teaching (because there is still an emphasis on grammatical forms), and process teaching (because learners work with tasks which involve a measure of self-expression and focus on meaning)”.

linguísticas de forma que o sentido também é relevante e a produção do aluno é guiada, de forma a desenvolver conteúdos planejados.

Larsen-Freeman (2003) também defende o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, denominado por ela como *grammaring*:

*Grammaring* é a habilidade de usar as estruturas gramaticais com acuidade, significado e apropriadamente. Para ajudar nossos alunos a cultivar essa habilidade exige-se uma mudança na maneira como a gramática é tradicionalmente vista. Exige-se reconhecimento de que a gramática pode ser produtivamente tida como uma quinta habilidade, não somente como uma área de conhecimento. (p. 143.)<sup>6</sup>

A autora ressalta o caráter tridimensional da gramática: forma, significado e uso. Segundo ela, é preciso ensinar as regras e as razões para que o aprendiz reflita sobre o porquê de suas escolhas, para tanto, é fundamental trabalhar com as três dimensões (forma, sentido e uso) no ensino de gramática desde o início do processo de ensino-aprendizagem. Larsen-Freeman (2003) destaca a dinamicidade da língua e da gramática na qual a forma é usada para expressar sentido, sendo assim, deve estar associada a um contexto (de uso), já que a língua é social.

### 3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Este trabalho caracteriza-se como uma análise documental, com foco em um material didático de LI. Tendo analisado apenas fragmentos de um livro didático, o tratamento que conferimos aos dados é de base qualitativa, por entendermos este trabalho como uma investigação breve e pontual, o que não impede, todavia, que futuros estudos sejam encaminhados a partir das considerações que tecemos.

O material analisado neste ensaio foi: *Summit 2A*<sup>7</sup>. Esse material didático é formado por dois livros subsequentes que são compostos por 10

---

<sup>6</sup> Tradução nossa: "Grammaring is the ability to use grammar structures accurately, meaningfully, and appropriately. To help our students cultivate this ability requires a shift in the way grammar is traditionally viewed. It requires acknowledging that grammar can be productively regarded as a fifth skill, not only as an area of knowledge".

<sup>7</sup> Saslow, J. and Ascher, A. (2006) – Pearson/Longman

unidades no total; essas são divididas em conversação, leitura, prática auditiva, gramática e prática escrita.

Observamos que no primeiro exercício da seção de gramática, há o *noticing for the learner*, ou seja, há o direcionamento da percepção do aluno para a ocorrência do Presente Perfeito Contínuo. Vale destacar que o enunciado<sup>8</sup> sugere, explicitamente, que os alunos atentem ao uso do tempo verbal. No entanto, percebemos que o texto apresentado apenas registra a presença da estrutura verbal por meio de destaque em negrito, não provendo o aluno de elementos para guiar sua percepção (*noticing*).

**A**  **GRAMMAR SNAPSHOT.** Read the article and notice the use of the present perfect continuous. 



**Dr. Robert Ballard**  
DISCOVERER OF THE TITANIC

Scientist, historian, and adventurer Dr. Robert Ballard has in his professional life participated in over 100 deep-sea missions and spent innumerable hours exploring deep ocean waters. His expeditions have led to the discovery of a wide variety of shipwrecks ranging from ancient Roman ships to the *Titanic*; the latter has rested at a depth of 4,000 meters in the icy North Atlantic since hitting an iceberg and sinking in 1912.

Dr. Ballard, who **has been searching** for shipwrecks for over 30 years, has said that “there’s probably more history preserved underwater than in all the museums in the world combined.” However, he has rejected the pleas of those who would like him to remove artifacts from shipwrecks so others can study them. His respect for the people who perished has caused Ballard to take a stand against disturbing the wrecks, which he has come to see as monuments to the dead. So that we may observe these monuments, Ballard has designed a high-tech robot equipped with cameras to photograph their interiors.

The 1985 discovery of the *Titanic* made Ballard an instant celebrity and has generated thousands of letters from students of all ages. Ballard has been involved in educational projects since then and **has been giving** speeches, **writing** books, and **working** on educational TV programs shown widely across the world.



A high-tech robot designed by Dr. Ballard photographs the *Titanic*, which sank after a catastrophic collision in 1912 with an iceberg.

Information sources: [www.pbs.org](http://www.pbs.org) and [www.lordly.com](http://www.lordly.com)

### Item A

Ainda que o texto utilizado para essa primeira atividade possua a vantagem de ser baseado em fatos reais e, assim, com grande probabilidade

<sup>8</sup> Enunciado original: “Read the article and notice the use of the present perfect continuous”. (p. 6)

de motivar os alunos para a leitura, observamos um aproveitamento ruim desse recurso (o texto). Não há questões de interpretação de texto após a leitura, tampouco outras atividades que instiguem o interesse do aluno – provavelmente já estimulado pelo assunto do texto – de modo a utilizar essa possível motivação para atividades envolvendo o próprio tópico gramatical em questão, ou mesmo exercícios de vocabulário.

Nesse sentido, o uso de *noticing for the learner* não cumpre o seu principal objetivo: facilitar a percepção dos alunos em relação à certa estrutura linguística. Embora as ocorrências de Presente Perfeito Contínuo estejam destacadas ao longo do texto, não há atividades posteriores que possibilitem investigar se o aluno notou, de fato, essa estrutura e formulou hipóteses sobre o seu uso e significado, ou se apenas a leu sem estar sensível às suas representações.

Julgamos pertinente acrescentar algumas perguntas sobre a estrutura destacada, além de questões de interpretação de texto. Assim, sugerimos como adaptação dessa atividade o seguinte:

**Read the text. After that, observe the following examples adapted from the text and answer the following questions:**

- a) Dr. Ballard **has been searching** for shipwrecks for over 30 years.
- b) He **has rejected** the pleas of those who would like him to remove artifacts from shipwrecks.
- c) Ballard **has designed** a high-tech robot equipped with cameras to photograph their interiors.
- d) Ballard **has been giving** speeches, **writing** books and **working** on educational TV programs.

- 1- What's the structure highlighted in a), d) and b), c)?
- 2- What's the difference in meaning between a), d) and b), c)?
- 3- What are your hypotheses about their usage?

**Now, answer these questions about the text:**

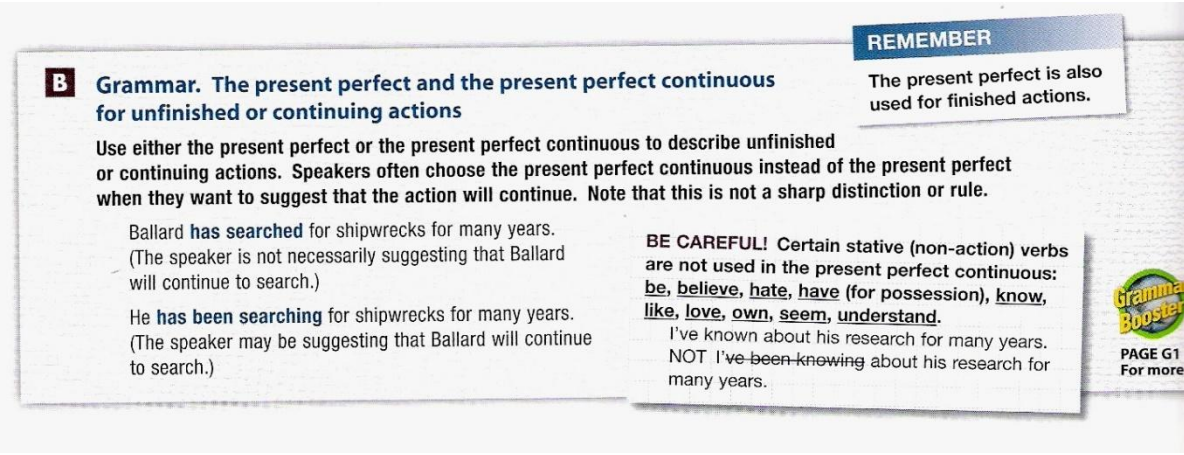
- 4- Who is Dr. Ballard?



- 5- What is his relationship with shipwrecks?
- 6- What has he designed?
- 7- Why does the text mention the titanic?
- 8- What has Dr. Ballard been involved in?
- 9- Do you know any other shipwrecks?
- 10- What do you know about the Titanic?

Essa atividade pode ser considerada como uma atividade de noticing *by the learner* visto que o aprendiz é incentivado a refletir acerca da estrutura apresentada. Sugerimos que na primeira parte, o professor deixe os alunos pensarem sobre as perguntas propostas por alguns minutos e em seguida, faça a correção oralmente com toda a sala, dessa maneira, os alunos têm a chance de expor suas hipóteses e discutir sobre elas. Na sequência, acreditamos que a atividade de interpretação do texto possa ser realizada em duplas, de forma que possibilite aos aprendizes trocarem informações.

Após essa etapa de noticing, o professor poderia fazer a leitura do quadro presente no item B a fim de checar as informações discutidas pelos alunos. Acreditamos que 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.



**B Grammar. The present perfect and the present perfect continuous for unfinished or continuing actions**

Use either the present perfect or the present perfect continuous to describe unfinished or continuing actions. Speakers often choose the present perfect continuous instead of the present perfect when they want to suggest that the action will continue. Note that this is not a sharp distinction or rule.

Ballard **has searched** for shipwrecks for many years.  
(The speaker is not necessarily suggesting that Ballard will continue to search.)

He **has been searching** for shipwrecks for many years.  
(The speaker may be suggesting that Ballard will continue to search.)

**REMEMBER**  
The present perfect is also used for finished actions.

**BE CAREFUL!** Certain stative (non-action) verbs are not used in the present perfect continuous: **be, believe, hate, have (for possession), know, like, love, own, seem, understand.**

I've known about his research for many years.  
NOT I've been knowing about his research for many years.

**Grammar Booster**  
PAGE G1  
For more

### Item B

No item C, uma atividade de produção é sugerida por meio de uma prática controlada da estrutura gramatical. Os alunos devem preencher as

lacunas usando o Presente Perfeito ou o Presente Perfeito Contínuo, como ilustra o exercício:

- C** Complete the following biographical notes about people who have had an impact on the world. Use the present perfect continuous for unfinished actions, except with the stative verbs that are not used in the continuous. Use the present perfect for finished actions.

 <p><b>1</b> <b>Sylvia Earle</b> ..... (study) the plant and animal life of the world's oceans for close to forty years. She ..... (be) fascinated by the ocean ever since she moved to the Gulf of Mexico as a young girl. For more than twenty years, she ..... (design) equipment for exploring the ocean floor.</p>	<p><b>2</b> For many years <b>Madan Kataria</b> ..... (understand) that laughter can have health benefits. Since 1995, when he started the Laughter Club of India, he ..... (teach) "laughter yoga," a technique for making people laugh in order to improve their health.</p> 	<p><b>3</b> Ever since her childhood, when she accompanied her physician mother into remote areas of Venezuela and Colombia, <b>Magdalena Hurtado</b> ..... (have) a great curiosity about different cultures. For many years now, she and her husband, anthropologist Kim Hill, ..... (educate) people about the influence of biology and ecology on human life.</p>	<p><b>4</b> <b>Millard and Linda Fuller</b> created Habitat for Humanity, a worldwide organization that for almost thirty years ..... (help) people build houses for themselves. Since its founding in 1976, Habitat for Humanity ..... (build) more than 175,000 houses around the world.</p>
<p><b>5</b> <b>Wangari Maathai</b>, who won the Nobel Peace Prize in 2004, ..... (plant) trees in Kenya for nearly thirty years. Since she was a young woman, she ..... (believe) that the environment should be the number one priority in her life.</p>	<p><b>6</b> For a long time <b>Zahi Hawass</b>, an Egyptian archeologist, ..... (know) that many great monuments still lie buried beneath the ground. Dr. Hawass ..... (make) many important discoveries that ..... (contribute) significantly to our knowledge of ancient Egypt. Since 1987 he ..... (work) on conserving and restoring the Pyramids.</p> 	<p><b>7</b> For many years <b>Charles Wang</b>, the successful businessman who founded Computer Associates, ..... (believe) that people with means should help others in need. He ..... (donate) money to worthy causes for many years.</p>	<p><b>8</b> <b>Chiaki Mukai</b>, a medical doctor as well as Japan's first female astronaut, ..... (participate) in space flights since 1994. John Glenn, the famous U.S. astronaut, and many others ..... (express) admiration for her achievements.</p> 

### Item C

Chama-nos a atenção, nesse exercício, o quão controlada apresenta-se a prática da estrutura gramatical. O enunciado indica ao aluno a estrutura que deve ser utilizada, assim como nas situações em que deve ser usada, além de apresentar os verbos que podem (e não podem) ser combinados com aquela estrutura.

Acreditamos que orientações bem definidas e específicas, em um enunciado, são favoráveis, pois dificilmente deixam o aluno confuso mediante uma gama de opções de palavras ou combinações gramaticais que poderiam ser utilizadas para completar determinado exercício.

Por outro lado, a delimitação excessiva do conteúdo a ser utilizado em um exercício implica na ausência de oportunidades para o aluno formular hipóteses, notá-las, testá-las e, eventualmente, tirar suas conclusões com o auxílio de outras orientações (tanto do material didático quanto do professor). Diretrizes como as contidas no enunciado desse exercício distanciam o aluno da possibilidade de prática comunicativa, pois o priva de fazer escolhas e,

consequentemente, refletir sobre elas como ocorreria em uma situação real, ou em contexto verossímil de sala de aula.

A proposta desse exercício, embora contida em um livro destinado a alunos de nível avançado em LI, parece-nos plausível, com base no enunciado, de ser realizada por alunos em fases mais iniciais de aprendizagem da língua. Bastaria, para tanto, seguir as (de)limitações contidas no enunciado, pautando-se na explicação gramatical prévia (com foco unicamente no significado) para que o exercício pudesse ser completado a contento.

Essa situação hipotética nos revela que o nível de conhecimento linguístico exigido no exercício não é condizente com o público-alvo ao qual o material é destinado. Pensamos que ao buscar proficiência linguística<sup>9</sup>, os alunos devem ser exigidos em atividades que demandem raciocínio por meio de situações significativas, que o conduzam à formulação de hipóteses sobre a língua.

Levando-se em consideração que alunos em níveis avançados dispõem de diversos recursos linguísticos para refletir sobre a língua, é desejável que esses recursos sejam exercitados a fim de desenvolver uma habilidade gramatical que lhes possibilite ser mais autônomos e assim, capazes de lidar com a gramática como habilidade.

Desprender o aluno de uma concepção de gramática fragmentada, isto é, não mais em nível de frases, e sim de texto e contexto, é um dos papéis esperados de um material didático que se define como “avançado”. O desafio para o trabalho com alunos avançados, em nossa concepção, reside em determinar seus *desafios de aprendizagem* (Larsen –Freeman, 2003).

Talvez, a atividade C pudesse ser feita em casa, como uma atividade extra para fixar a forma. Para a sala de aula, sugeriríamos uma atividade semelhante à seguinte:

---

<sup>9</sup> Concordamos com Costa (2008) na compreensão de proficiência como “um conceito relativo, que implica a existência de diferentes proficiências dependendo das especificidades das situações de uso da língua, ao invés de considerarmos uma proficiência única, absoluta e monolítica baseada na do falante nativo ideal. Nesse sentido, ao invés de dizer que uma pessoa é proficiente em inglês, seria mais adequado dizer que uma pessoa é proficiente em inglês em um determinado nível (...)”. (p. 38)

Think about the benefits technology has brought to our lives. Try to write sentences using the vocabulary below. After that, write a text discussing how technology has helped you and give examples about things you have been doing since a machine / device / gadget has been invented.

Sentences:

Internet users	download	search	research
Cell phones	digital cameras	songs	communication

Examples: *I have been downloading lots of songs in my mp3 player.*

*Technology has made my life easier. Now, I can do my research at home instead of going to libraries.*

Note for the teacher: After students have written the sentences, the teacher should call their attention to the verb tense used, asking which one was used and why. The same reflection should be done for the composition.

Julgamos que atividades dessa natureza possibilitam o engajamento dos aprendizes por tratarem de temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos. A primeira parte poderia ser feita em duplas para os alunos discutissem sobre os benefícios da tecnologia e montassem frases usando o vocabulário sugerido. Em seguida, o professor poderia corrigir oralmente as sentenças e promover um debate acerca do tema, encerrando o exercício com a redação.

Notamos que enunciados demasiadamente específicos tendem a atenuar o aprendizado significativo da estrutura gramatical em foco, já que a relevância desse tópico, ao aluno, tende a ser menor devido à imposição de seu uso pelo enunciado, ou seja, o aluno não foi responsável por “desenvolver” regras para essa estrutura; não houve engajamento significativo na prática do tópico, o que pode influenciar em seu aprendizado.

A última atividade da parte de gramática, do livro didático analisado, é descrita como “Grammar Exchange” e sugere que os alunos completem uma

espécie de ficha com informações de seu par. Para tanto, é preciso que os estudantes elaborem perguntas e realizem uma “entrevista” com um colega a fim de conseguir os dados necessários.

**GRAMMAR EXCHANGE** • *Now describe someone's continuing activities.*

Complete the questionnaire about your life, achievements, and beliefs.

Strongest-held belief about life *I believe if people communicated better, the world would be a better place.*

Name \_\_\_\_\_ Address \_\_\_\_\_  
How long have you lived there? \_\_\_\_\_ Where did you live before? \_\_\_\_\_  
Educational history \_\_\_\_\_  
Highest degree or grade completed \_\_\_\_\_  
Marital status \_\_\_\_\_ If married, when were you married? \_\_\_\_\_  
Travel history \_\_\_\_\_  
Awards or prizes \_\_\_\_\_  
Strongest-held belief about life \_\_\_\_\_  
When did you develop that belief? \_\_\_\_\_

**Pair Work.** Get to know your partner. Use the questionnaire as a guide to ask questions. Use appropriate verb forms.

**Project.** Write a one-page biography of your partner, using the information from your pair work. Either make a scrapbook of all your classmates or post the biographies on a bulletin board. Include pictures if you can.

*"Have you traveled outside of the country anytime in the last year?"*

#### Item D

Ainda que essa atividade se configure como bastante criativa e relevante para o contexto dos alunos, observamos uma limitação oposta àquela verificada no exercício B. No caso dessa atividade, a prática da estrutura gramatical é colocada em segundo plano em detrimento do exercício da fluência e prática da habilidade escrita. Se, no exercício anterior, as orientações caracterizavam-se como muito específicas, limitando a ação do aluno, o enunciado dessa atividade permite que os alunos desenvolvam qualquer tipo de prática que não contemple, necessariamente, o tópico gramatical apresentado nessa unidade.

O aluno parece estar “solto”, sem maiores orientações em relação à gramática, o que revela uma ausência de enfoque gramatical na atividade que, supostamente, se propõe a praticar o Presente Perfeito Contínuo. Como

sugere Batstone (1994) em seu conceito de atividade de processo<sup>10</sup>, o professor não possui nenhuma garantia – ou evidências – que seu aluno utilizará a estrutura gramatical que espera. Isso representa uma falha tanto na elaboração das orientações da atividade quanto no objetivo da proposta, isto é, o que se almeja com esse exercício. Assim, a gramática passa de **produto** (como notamos no exercício anterior) a **processo**, nesse caso, desvinculado do objetivo da unidade e de seu foco gramatical.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem de gramática como habilidade representa uma possibilidade de engajar os aprendizes em atividades mais relevantes e significativas com relação às formas linguísticas. Observamos que o livro didático aqui em análise não apresenta essa proposta de ensino de gramática, focando o ensino de gramática ora como produto, ora como processo, não possibilitando que os aprendizes, apenas com o suporte do material didático, sejam incentivados a refletir acerca do funcionamento da língua. No entanto, acreditamos que as atividades sugeridas são passíveis de adaptação, cabendo ao professor, promover essa reflexão sobre as formas linguísticas.

Estamos cientes que este trabalho apresenta limitações em razão de ser somente a análise de uma unidade de um material didático, porém acreditamos que possa contribuir com a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa por apresentar discussões acerca do ensino de gramática e vislumbrar possibilidades de ensino significativo, por meio da proposta de gramática como habilidade. Esperamos que estudos futuros explorem outros materiais didáticos, de diferentes níveis de aprendizagem e voltados a públicos distintos, assim como tenham outras LEs em foco, de forma a contribuir com essa reflexão sobre o ensino de gramática em LE.

#### 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

<sup>10</sup> Process activity.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_ **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2005.

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.

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

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

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Language: **From Grammar to Gramaring**. 1<sup>st</sup> Edition. Michigan: Heinle Elt, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-38.

LEITE, Tânia A. **A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, 2003.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. **Form-focused Instruction: Isolated or Integrated?** In: TESOL QUARTERLY. Vol 42, No 2, June, 2008.

MONTEIRO, D. C. Avaliando a produção de pesquisa em lingüística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglesa como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). In: MONTEIRO, D. C. (org) **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Laboratório Editorial /FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. **Current developments in research on the teaching of Grammar**. In: Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press, nº 24, 2004, p. 125-145.

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston , Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999