

Ensino de gramática baseado no uso: uma experiência de produção de materiais por professores

Usage-based grammar teaching: teachers' experience with material development

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira*
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais / Brasil

Marisa Mendonça Carneiro**
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais / Brasil

Adriana Maria Tenuta de Azevedo***
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais / Brasil

RESUMO: Este artigo discute a noção de gramática com base no uso, apresentando uma proposta de ensino de gramática voltada para uma perspectiva discursiva, que objetiva abordar as complexidades do sistema gramatical como dependentes dos propósitos comunicativos a que servem. O artigo traz ainda uma análise de atividades didáticas desenvolvidas pelos participantes de um curso de especialização em ensino de inglês oferecido por uma universidade pública brasileira. Essas atividades demonstram como uma visão teoricamente informada sobre gramática e uso pode ser operacionalizada no ensino de línguas estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; linguística funcional centrada no uso; desenvolvimento de materiais.

* adornomarciotto@gmail.com

** marisaufmg@gmail.com

*** atenuta@gmail.com

ABSTRACT: This article discusses the notion of grammar based on use by presenting a discursive approach to grammar teaching, aiming at discussing the complexities of the grammatical system as a function of its communicative purposes. The article also brings an analysis of some grammar activities developed by Brazilian teachers of English as a foreign language from an in-service diploma course at a public university in Brazil. Such activities corroborate the idea that a theoretical approach to grammar and use can be an integral part of language teaching.

KEYWORDS: Grammar teaching; usage-based functional linguistics; material development.

1 Panorama inicial: gramática e ensino na perspectiva da linguística centrada no uso

A proposta da linguística funcional centrada no uso (LFCU) para o ensino de línguas está ancorada na ideia de que a linguagem deve ser tratada como um fenômeno resultante da interação humana e da atividade sociocultural (MARTELOTTA, 2001; THOMPSON; COUPER-KUHLEN, 2005; CUNHA; BISPO; SILVA, 2014). Nessa perspectiva, a relação entre forma e função é compreendida como motivada de forma sociocognitiva. Isso significa que, muitas vezes, as estruturas da língua emergem dos usos a que servem na interação verbal. Essa perspectiva teórica visa ao trabalho com a língua com base em propósitos discursivo-pragmáticos também presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua materna e estrangeira¹.

A LFCU, em essência, enxerga o sistema linguístico como não composicional. Por esse ponto de vista, o significado das expressões linguísticas não pode ser determinado somente por sua estrutura sintática e/ou morfológica, pois entende-se que o falante não necessita (somente) de competência semântica para compreender um enunciado. Os falantes/aprendizes possuem uma mente dotada das capacidades de identidade, integração e imaginação. Originalmente, esses três atributos foram identificados por Fauconnier e Turner (2002), em sua teoria sobre a mesclagem conceitual (*conceptual blending*). De acordo com essa proposta teórica, os seres humanos detêm a capacidade de imaginar identidades entre conceitos (gramaticais ou não) e de integrá-los para criar e formar novos

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

modelos de pensamento, de ação, bem como novas formas linguísticas. O sistema gramatical é, portanto, visto como dinâmico e não estático, pois prescinde da relação entre as estruturas preexistentes de conhecimento e da experiência (AZEVEDO, 2006).

O principal foco da perspectiva de gramática da LFCU reside sobre os princípios que constituem a linguagem como um sistema semiótico, socialmente partilhado, que estão relacionados com a estrutura da mente humana e com as experiências corpóreas (HALLIDAY, 2004; OCHS; SCHEGLOFF; THOMPSON, 1996).

O sistema linguístico é, pois, mais do que “pura forma”, uma vez que o processo de compreensão de sentidos sentenciais complexos, por exemplo, está ligado não somente à combinação de formas linguísticas, mas também à experiência de mobilização da imaginação, o que evidencia a relação entre linguagem, mente e experiências corpóreas (SALOMÃO, 2009).

A despeito dessa visão interfacial de gramática e uso, algumas concepções sobre a gramática e seu ensino, frequentemente advogadas por professores e alunos de línguas, comunicam perspectivas sobre o sistema linguístico e seu ensino/estudo. Essas concepções serão brevemente discutidas a seguir, para que seja possível abordarmos a importância de se ensinar gramática com base no uso.

2 Concepções comuns sobre gramática e seu ensino

No caso da língua estrangeira, especialmente quando ela é aprendida em ambiente instrucional, o aprendizado gramatical não ocorre de modo natural ou semelhante ao que se dá na aquisição da língua materna. Isso gera concepções equivocadas sobre seu ensino. De um lado, pode-se pensar que não é necessário se ensinar gramática ao aprendiz de segunda língua, pois o falante nativo dessa língua a aprende naturalmente. De outro lado, parte-se para um enfoque na gramática como um sistema isolado, e seu ensino é desconectado do restante do ensino da língua estrangeira; nesse sentido, a gramática vira uma área de conhecimento, em oposição às habilidades trabalhadas (LARSEN-FREEMAN, 1995).

Outra concepção equivocada a respeito do ensino de gramática, também apontada por Larsen-Freeman, é a de que a gramática é unidimensional, limitando-se a um conjunto de regras relacionado a aspectos morfosintáticos, desvinculadas da semântica ou da pragmática, ou seja, de significados e usos.

Ter apontado essas concepções ajuda-nos a abordar, neste item, alguns aspectos importantes relacionados ao ensino de gramática, que são: (a) a gramática como um sistema internalizado pelos falantes; (b) a gramática como um conjunto de regras; e (c) a gramática como descrição de um sistema linguístico cognitivamente motivado.

2.1 A gramática como um sistema internalizado pelo falante

O aprendizado gramatical, em sua concepção morfossintática, é necessário, porém não suficiente, para a aquisição de uma língua. A organização sentencial deve ser aprendida na interação com os aspectos semânticos e pragmáticos; do contrário, os aprendizes podem se tornar falantes pouco proficientes, produtores de enunciados pouco naturais e restritos do ponto de vista pragmático.

Como, então, aprender a gramática em sua relação com aspectos semânticos e pragmáticos? Além da interação social, em sala de aula, ou fora dela, e da atenção ao insumo linguístico apresentado, é necessário haver interferência instrucional. Essa interferência será tanto melhor sucedida quanto melhor for a interface dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos envolvidos.

É necessário um trabalho gramatical que não seja baseado unicamente na apresentação de regras ou padrões, para uma posterior prática da forma apresentada (perspectiva *top-down*, dedutiva), mas que também, em várias ocasiões, reflita uma visão de que o conhecimento da gramática pode ser adquirido, inicialmente, por meio da exposição a estruturas linguísticas e práticas contextualizadas dessas estruturas. Uma reflexão posterior dará aos aprendizes a chance de formular, eles próprios, os padrões de forma-função envolvidos nas referidas estruturas (perspectiva *bottom-up*, indutiva).

Devem ser adotadas posturas pedagógicas envolvendo, além de atividades comunicativas em geral, como, por exemplo, *task-based activities* (NUNAN, 1999), atividades que levem em conta aspectos contextuais, discursivos, que proponham o foco, por exemplo, em diferentes arranjos sintáticos por meio dos quais uma mesma proposição pode ser expressa: formas passivas, nominalizadas, topicalizadas; ou nas relações entre elementos dêiticos e anafóricos na fala e na produção escrita. Pode-se também, considerando semelhanças e diferenças entre os sistemas gramaticais das línguas, eventualmente, utilizar procedimentos que enfoquem características linguísticas da língua materna para alguma

comparação e tomada de conhecimento de aspectos gramaticais importantes da língua-alvo (RUTHERFORD, 1987). Alguns desses aspectos serão retomados mais adiante neste texto, como forma de ilustrar sua importância no ensino de línguas e na formação de professores.

A seguir, o conceito de “regra” será analisado, tendo em vista sua atribuída centralidade para o ensino de gramática.

2.2 A gramática como um conjunto de regras

O termo “gramática” é bastante ligado à descrição do funcionamento de certo sistema linguístico, mas também, com frequência, refere-se à prescrição de regras sobre como esse sistema linguístico deve ou deveria operar.

Essa segunda acepção do termo, em especial, relaciona-se fortemente à noção de “regra”. Mas, afinal, o que significariam “regras gramaticais”?

Primeiramente, o sentido do termo “regra” está ligado àquilo que é permitido, cabível ou aceito em um determinado contexto social, político ou religioso, bem como pode descrever um fenômeno regular e, portanto, prescritível. A principal função de uma regra, em muitos casos, é a de ser normativa, por definir “o que pode” e “o que não pode ser feito”, tendo em vista convenções e preceitos previamente estabelecidos e aceitos coletivamente.

A definição de uma regra também implica em uso, ou seja, ela é um determinado padrão de comportamento aceito na comunidade à qual está circunscrito. A validade de uma regra está ligada, portanto, ao fato de uma forma constituir-se em um padrão. No caso da gramática, um padrão é uma forma linguística utilizada e sancionada por uma comunidade de falantes. Nessa perspectiva, uma regra gramatical consistentemente formulada descreve um uso linguístico e a ele, necessariamente, subordina-se. Não é possível, nesse sentido, separar regra gramatical de uso de formas linguísticas.

Sobre a constituição dos sistemas de regras, a distinção proposta por Searle (1984) e revisitada, entre outros linguistas, por Gerdali (1987), acerca da existência de regras normativas e constitutivas da língua é esclarecedora. Diante disso, as regras normativas regulam atividades cuja existência independe logicamente dessas normas. Por exemplo, as regras de etiqueta normatizam uma série de atividades humanas que existem independentemente dessas regras (por exemplo, como se portar à mesa). As regras constitutivas, no entanto, apresentam natureza diferente. Elas

governam um conjunto de comportamentos, ou uma atividade, no sentido de que elas definem as formas para a existência dessa atividade. Como afirma Searle (1984, p. 48), “as regras do futebol ou do xadrez, por exemplo, não dizem apenas como se joga xadrez ou futebol, mas criam a própria possibilidade de se jogarem tais jogos”. Nesses esportes, portanto, as regras não são normas preexistentes, elas são constitutivas deles.

Existem, portanto, muitas nuances relativas ao uso do termo regra. Do ponto de vista linguístico, interessa o estudo e a formulação de regras que descrevam como a língua é usada em sua realidade empírica e que, por isso, estejam também associadas à própria capacidade de se usar uma língua diante de contextos múltiplos, tendo em vista, principalmente, as expectativas do interlocutor e o contexto comunicativo.

Diante disso, podemos afirmar que restringir a ideia de gramática ao conjunto do que “pode” e do que “não pode” ser feito em relação à uma língua é tarefa pertencente a um campo potencialmente não científico, pois o papel do cientista é o de descrever, explicar e prever a ocorrência de um fenômeno, e não prescrever acerca de como esse fenômeno deve ser constituído ou manifestado (PERINI, 1995).

A seguir, a descrição do sistema gramatical como um fenômeno cognitivamente motivado será abordado mais detalhadamente.

2.3 A gramática como descrição do sistema linguístico cognitivamente motivado

Na seção anterior, foi enfatizado que o sistema linguístico está ancorado no uso da língua. Nesta seção, alguns aspectos ligados à competência gramatical e comunicativa dos falantes serão discutidos com mais detalhes, mostrando-se alguns exemplos da relação entre a gramática e aspectos discursivo-cognitivos da linguagem.

Um fenômeno que exemplifica essa relação entre gramática e discurso é o uso dos artigos definidos e indefinidos. Na produção linguística, a escolha do tipo de artigo está ligada a exigências discursivas: na primeira menção a um referente ou participante do discurso, usa-se o artigo ou uma expressão indefinida. Quando o referente já pode ser acessado via fluxo discursivo, faz-se uso do artigo definido. Assim, encontramos ocorrências do tipo: *There is a car outside. We don't know who the/this car belongs to.* Compreende-se que o ensino da língua deve promover a conscientização desse tipo de relação entre o sistema gramatical e o discursivo.

No que diz respeito ao ensino da voz passiva, deve-se também refletir, em um processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, sobre o fato de que essa voz gramatical possibilita um arranjo textual distinto daquele proporcionado por uma estrutura na voz ativa, para a expressão de um mesmo conteúdo proposicional. Indo além, deve-se mostrar que a utilização desse arranjo diferenciado é sempre, ou quase sempre, motivado por pressões funcionais e/ou discursivas. Assim, em um texto acadêmico, evita-se, em muitos casos, a revelação ou expressão do agente da ação descrita pelo verbo: *The data analyzed here were collected in 2014.*

Outra motivação para a utilização da voz passiva tem relação com a existência de pressões discursivas provindas de princípios discursivo-cognitivos associados ao que se entende por uma estrutura temática (tema e rema) e informacional (informação nova e velha) apropriada para o texto (HALLIDAY, 2004; McCARTHY, 1991). Nesse contexto, em um determinado ponto do texto, podemos ser levados a fazer uma escolha de um tema para a oração diferente daquela escolha mais usual, que é a de um sujeito agentivo. Por exemplo, respeitando-se a alternância, no discurso, entre elementos dados e novos, podemos ter uma interação discursiva do tipo: – *Where are the children?* – *They were taken to the classroom.* Nesse caso, *they*, no segundo elemento do par conversacional, retoma a informação *the children* do primeiro. Sendo agora, informação velha, *they* vai ocupar posição inicial da frase, apesar de não ter o papel temático de agente, deixando a posição final para ser ocupada, naturalmente, por informação nova. Todo esse jogo textual ocorre, portanto, para atendimento a uma pressão discursiva ligada às limitações de nossa capacidade cognitiva de processamento mental de informação. Esse tipo de enquadre informacional se relaciona a uma estratégia comunicativa específica e deve ser ensinada dentro de uma perspectiva de ensino gramatical mais ampla, na qual se consideram também aspectos pragmático-discursivos.

Ainda relacionado ao ensino discursivo de gramática que considera a interface da sintaxe com a estrutura temática e estrutura informacional da oração e do texto, pode-se trabalhar com a variação de padrões gramaticais, além da estrutura passiva. Sabe-se que o inglês é uma língua SVO, como a maior parte das línguas (outras ordens vocabulares são SOV ou VSO) (GIVÓN, 2001). Em línguas SVO, uma sentença declarativa exige o verbo no centro, um sujeito que o precede, e o objeto, quando presente, segue o verbo. No entanto, o inglês, como também outras línguas, apresenta

variações de padrões gramaticais que permitem ao falante colocar diferentes participantes do discurso na posição inicial da frase, como estratégias de se atenderem os já mencionados princípios discursivo-cognitivos que regem a estrutura temática e informacional do texto, que se expressa, por exemplo, em termos de uma alternância entre elementos dados e novos. Assim, encontramos estruturas clivadas, semiclivadas, topicalizadas, ou iniciadas por elementos adverbiais, que constituem recursos linguísticos que podem ser trabalhados com aprendizes da língua, com a finalidade de esses aprendizes desenvolverem uma capacidade de estruturar textos apropriados, não apenas do ponto de vista gramatical restrito, mas também comunicativo, pragmático, discursivo.

Na seção seguinte, discutiremos, por meio da descrição e análise das atividades desenvolvidas pelos alunos de um curso de especialização para professores de inglês ofertado por uma universidade pública brasileira, como o ensino de gramática pode abarcar e incluir funções discursivas da linguagem. Avaliaremos como a prática foi pensada levando em conta a aprendizagem indutiva e a prática comunicativa da língua estrangeira. Procuraremos, também, conectar o ensino de gramática com alguns aspectos centrais, relativos à produção de materiais para o ensino de línguas.

3 Produção de materiais: desafios e perspectivas

Tomlinson (2012, p. 143) define material para aprendizagem de línguas como “qualquer coisa que possa ser utilizada para facilitar o processo de aprendizagem, incluindo livros didáticos, vídeos, livros de leitura, *flashcards*, jogos, sites e interações em telefones celulares”, salientando o maior destaque dado a materiais impressos. Para o autor, os materiais exercem diferentes papéis nesse processo, sendo fonte de informação sobre a língua, meio para a instrução, meio para prática da língua em uso e meio para se eliciar e estimular a língua em uso, além de permitir que o aprendiz explore a língua-alvo. Crawford (2002) ainda destaca o potencial do material didático na formação do professor como “fonte essencial de apoio e informação” e como forma de incentivar a formação profissional continuada, quando os manuais trazem, de maneira adequada, fundamentações teóricas condizentes com a proposta didática dos livros. No entanto, os materiais instrucionais disponíveis e prontos para uso geralmente apenas informam ao aprendiz sobre a língua e oferecem possibilidades de prática, nem sempre havendo possibilidades de exploração das outras várias funções atribuídas a esses materiais.

O material didático muitas vezes precisa ser adaptado ao contexto específico da sala de aula. Cabe ao professor avaliar, adaptar, desenhar, produzir e explorar o material a ser utilizado. No entanto, apesar de ser uma habilidade que deve fazer parte da competência do professor, nem sempre os professores se sentem capazes de produzir ou, até mesmo, avaliar criticamente materiais impressos. Segundo Tomlinson (2012), professores menos experientes são mais dependentes e seguem os livros didáticos à risca, ao passo que professores mais experientes são mais seletivos e costumam ter mais disposição para uma seleção mais refinada de materiais pedagógicos.

O uso de livros didáticos representa uma estratégia econômica, reduzindo o tempo de preparação de aula e dando ao professor os recursos necessários para a instrução. Além disso, são uma forma de se obter credibilidade junto dos aprendizes e de padronizar a instrução. Quando pensamos em contextos nos quais o inglês seja considerado língua estrangeira, como é o caso do Brasil, o livro didático é, muitas vezes, fonte de insumo confiável, já que a proficiência de professores de inglês como língua estrangeira pode ser limitada, conforme nos aponta Richards (2014). Por outro lado, o uso de livros pode impedir que o professor atue com autonomia, impossibilitando, às vezes, que seja oferecido conteúdo relevante e necessário para os aprendizes, além de criar uma ilusão de sistematização e progresso. A esses fatores, soma-se a uniformidade tanto de conteúdo quanto de abordagem de ensino, tornando o material muitas vezes difícil de ser adaptado para o contexto do professor e seus aprendizes. Tomlinson (2012) postula que os materiais didáticos têm como objetivo abarcar múltiplos contextos de sala de aula e devem, pois, ser avaliados com cautela, já que devem ser, idealmente, flexíveis para permitir personalização e escolha.

Além da habilidade de avaliar materiais didáticos, os professores de inglês precisam ser capazes de criar seus próprios materiais, seja para complementar o livro didático adotado pela escola ou instituição, seja como material principal para a instrução. A formação continuada pode representar um meio pelo qual os professores venham adquirir formação adequada que os levem a refletir sobre a necessidade de seus alunos e que os tornem capazes de avaliar e elaborar seu próprio material didático.

Na seção seguinte, serão apresentadas amostras de trabalhos de alunos participantes do referido curso de especialização em ensino de

inglês, realizados no âmbito da disciplina Produção de Materiais², entre 2013 e 2015. O objetivo dessa seção é mostrar como a produção de material didático, teoricamente informado, pode operar de acordo com os princípios da LFCU.

3.1 Amostra de atividades feitas pelos professores participantes do curso de especialização

Um dos desafios para o ensino comunicativo da língua estrangeira está na abordagem dada à gramática. Paiva e Figueiredo (2005) discutem as questões do ensino da gramática na produção de materiais didáticos. Geralmente, a gramática é ensinada fora do seu contexto de uso, havendo apenas prática da forma. Exercícios com manipulação de regras e transformações são fornecidos, sem haver uma preocupação com o uso significativo, isto é, com o uso real da língua.

Defendemos aqui, no entanto, que desenvolver atividades de gramática que tenham foco no sentido e no uso real é uma habilidade que pode ser aprendida, como veremos nos exemplos a seguir. Os excertos apresentados foram retirados dos trabalhos de conclusão do curso de especialização, desenvolvidos pelos alunos do curso, que são professores de inglês, entre 2013 e 2015, sob a orientação dos docentes do curso³. As amostras apresentadas a seguir ilustram como o ensino de gramática pode ser fundamentado no contexto interacional do qual a forma linguística emerge (SHAFFER, 1989).

Atividade 1

Nesta atividade, as dimensões discursivas e semânticas do imperativo do inglês foram exploradas por meio do trabalho com uma receita de pizza, havendo também a prática de comunicação significativa e autêntica. Os aprendizes são levados, primeiramente, a compreender o texto do gênero receita culinária (Figuras 1 e 2). Em seguida, são guiados a perceber como foram dadas as instruções nesse texto (Figuras 3 e 4). A partir dessa percepção, feita de maneira indutiva, a regra para o uso é formulada

² Disciplina de 30 horas, que visa à orientação para o trabalho final do curso de especialização. O trabalho final consiste na produção de unidades didáticas para o ensino de inglês teoricamente informado.

³ A íntegra dos trabalhos pode ser conferida em: <<http://150.164.100.248/cei/>>.

(Figura 5). É importante salientar que a postulação da regra envolve não somente considerações sobre a forma, mas também sobre sua função comunicativa. Como prática final, os aprendizes devem preencher uma parte dos procedimentos de outra receita (Figura 6).

Pizza margherita in 4 easy steps

Even a novice cook can master the art of pizza with our simple step-by-step guide. Bellissimo

EASY

✓ Prep 25 mins

Makes 2 pizzas, serves 4

✓ Cook 10 mins

1. (): **Put** the flour into a large bowl, then **stir** in the yeast and salt. Make a well, **pour** in 200ml warm water and the olive oil and bring together with a wooden spoon until you have soft, fairly wet dough. Turn onto a lightly floured surface and **knead** for 5 mins until smooth. Cover with a tea towel and set aside. You can leave the dough to rise if you like, but it's not essential for a thin crust.
2. (): **Mix** the passata, basil and crushed garlic together, then season to taste. Leave to stand at room temperature while you get on with shaping the base.
3. (): If you've let the dough rise, give it a quick knead, then split into two balls. On a floured surface, roll out the dough into large rounds, about 25cm across, using a rolling pin. The dough needs to be very thin as it will rise in the oven. Lift the rounds onto two floured baking sheets.
4. (): **Heat** oven to 240C/fan 220C /gas 8. Put another baking sheet or an upturned baking tray in the oven on the top shelf. Smooth sauce over bases with the back of a spoon. **Scatter** with cheese and tomatoes, drizzle with olive oil and season. Put one pizza, still on its baking sheet, on top of the preheated sheet or tray. **Bake** for 8-10 mins until crisp. Serve with a little more olive oil, and basil leaves if using. Repeat step for remaining pizza.

Ingredients

FOR THE BASE

300g strong bread flour

1 tsp instant **yeast** (from a sachet or a tub)

1 tsp **salt**

1 tbsp **olive oil**, plus extra for drizzling

FOR THE TOMATO SAUCE

100ml passata

handful fresh **basil** or 1 tsp dried

1 **garlic clove**, crushed

FOR THE TOPPING

125g ball mozzarella, sliced

handful grated or shaved **parmesan**

handful **cherry tomatoes**, halved

TO FINISH

handful **basil** leaves (optional)

+

Add to binder

Print recipe

Share recipe

Like 708

+1 7

Available at <http://www.bbcgoodfood.com/recipes/4683/pizza-margherita-in-4-easy-steps>

FIGURA 1: Texto da atividade de compreensão do gênero receita culinária

Reading it:

3- Now read the text carefully. Insert the headings below into the correct place in the text:

- a) Top and bake
- b) Make the sauce
- c) Roll out the dough
- d) Make the base

FIGURA 2: Atividade de compreensão do gênero receita culinária

Language in use!

1- Label the pictures below using the underlined words from the recipe above:





FIGURA 3: Atividade de compreensão e indução da estrutura gramatical

2- Considering the expressions in 1, circle the correct alternative(s):

These words tell you **when / what / where** to do.

They can be used to express **possibilities / commands / prohibitions / instructions**.

FIGURA 4: Apresentação indutiva da estrutura gramatical

Imperatives are verbs used for giving instructions and commands – how we do things. In addition to recipes, where else do we use these verbs?

FIGURA 5: Atividade de formulação da regra para o uso da estrutura gramatical

5- Here's another simple recipe for pizza. Fill in the blank spaces using the **imperatives** from the list:

- 1- (a) _____ oven to 240C/220C fan/gas 9. Oil a 20 x 24cm baking tray. (b) _____ the flour, yeast, ¼ tsp salt and the sugar in a bowl, then (c) _____ in the water. Bring the mixture together, (d) _____ until smooth, then (e) _____ into the oiled tray.

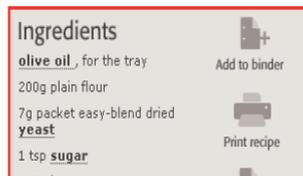


FIGURA 6: Prática significativa da estrutura gramatical

Atividade 2

Um exemplo de foco em questões discursivas pode ser também visto no tratamento dado à voz passiva em um dos trabalhos. O autor do exercício começa sua abordagem retomando um texto já lido. Por meio de perguntas simples, ancoradas no uso da estrutura, as diferenças discursivo-pragmáticas entre as vozes ativa e passiva são salientadas. O foco não está na forma, mas sim nas diferentes nuanças de sentido geradas quando uma forma (ou outra) é empregada (Figura 7). Após explorar a prática da forma passiva por meio de exercícios que utilizaram textos autênticos descrevendo processos, os alunos são encorajados a usar a estrutura de forma significativa ao descreverem uma receita típica da sua região (Figura 8).

I. Read this paragraph taken from the *Crossing borders!* section:

"In this rich dish, a soft corn tortilla *is stuffed* with shredded cheese, onions, chilies, and sometimes meat. It's either *broiled* or *fried* and *topped* with salsa and cheese."

Think about what you just read and choose the correct alternative to complete the sentences below:

1. The above description of *Enchiladas* focuses on:
(A) **how** this dish is made.
(B) **who** makes it.

FIGURA 7: Atividade indutiva de compreensão do uso de passivas

2. How is the typical food/drink from your region prepared and served?

FIGURA 8: Atividade de prática significativa de passivas

Atividade 3

A prática focada no sentido e no uso está presente em outro trabalho que contempla essa mesma estrutura: a voz passiva. Nessa atividade, o autor apresenta uma tabela que deverá ser comentada em forma de texto (Figura 9).

It's your turn!

Complete the sentences so that they give the same information the graph above gives.

Put the verbs in brackets in the passive voice and add any other necessary information:

a) In 2012, a business _____ in _____ after 119 days. (can - open)

b) Things _____ in a very efficient way in Australia nowadays. It only takes a person _____ to open a company. (do)

FIGURA 9: Atividade significativa de prática de voz passiva

Em nenhum momento, questões de forma descontextualizada dominaram a apresentação ou prática gramatical nas atividades 2 ou 3.

Atividade 4

O foco no sentido em uma abordagem indutiva para a apresentação da gramática também pode ser visto no tratamento dado ao auxiliar lexical “*used to*”. Após apresentar uma música que teve sua compreensão geral explorada, a autora da atividade introduziu excertos da música que continham a referida expressão indicadora de hábito no passado. Esses excertos foram usados para levarem o aprendiz a induzir a forma e o uso do item linguístico (Figuras 10

e 11). Após essa indução, os aprendizes praticam a estrutura de forma real e significativa (Figura 12).

Focus on language

“This **used to be** the place I ran to
Whenever I was in need of a friend.”

A) Do you think this is a habit the singer still has? Why or why not?

FIGURA 10: Apresentação indutiva da estrutura gramatical

*Talking
about you!*

A) What are the things you **used to do** in your childhood but don't do anymore?

FIGURA 11: Atividade complementar à indução da estrutura gramatical

2) Talking about past habits that are not practiced anymore, fill in the gaps according to what is true for you.

When I was a teenager I _____ with my
friends.

I remember my grandparents used to _____

FIGURA 12: Atividade de prática significativa

Atividade 5

O foco no sentido e a apresentação do ponto gramatical de forma contextualizada, seguida por prática escrita significativa, estão presentes em um trabalho que abordou a temática da vida e do trabalho de pessoas ativistas. Nessa atividade, a gramática é introduzida de forma natural, após um trabalho de compreensão de um texto narrativo no tempo passado. Os alunos deveriam ler o texto e colocar os eventos em ordem cronológica (Figura 13) e, em seguida, responder perguntas de compreensão do texto e preencher lacunas de um pequeno texto que relata alguns eventos da vida da pessoa biografada (Figura 14). A produção textual da unidade propõe a escrita de uma minibiografia de uma pessoa de relevância na visão dos alunos (Figura 15).

Read the topics about Nina Simone's life. Match the titles listed below to put the story in order:

- 1 - Simone was a lonely child
- 2 - One of her songs was banned
- 3 - She once told Dr. Martin Luther King, Jr., "I'm not nonviolent."
- 4 - Simone was Malcolm X's neighbor
- 5 - She performed in a nearly-empty Paris cafe before her Eighties resurgence

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; width: 20px; height: 20px; text-align: center; line-height: 20px;">4</div> Simone and her family lived next door to an iconic figure and his wife Betty. The families became close. "It was just a great, great time," says Ilysa, one of Malcolm and Betty's six daughters. "There was music. There were discussions. Whether it was at our	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; width: 20px; height: 20px;"></div> Radio stations didn't just ban "Mississippi Goddam" – they sent the records back. She wrote the song in protest, which turned her into a rare female black voice speaking on behalf of the civil rights movement.
--	--

FIGURA 13: Atividade de compreensão textual usada para introduzir o uso do passado em unidade sobre ativistas

3) Write (T) True or (F) False:

- (T) Nina Simone was a Civil Rights Activist.
- () Martin Luther King was her neighbor and friend.
- () Nina didn't go to parties in Malcolm's house.
- () The protest song Mississippi Goddam was banned.

FIGURA 14: Atividade de compreensão textual da unidade sobre ativistas

how to write a bio?

A **biography** is defined as a non-fictional story written about someone's life. To get started it is important to define if you want to talk about their whole life or an specific part of it. Determine what is the most important fact about this person. It should be organized chronologically, so start from the beginning with birth and childhood, then adult life and so on.

Now that you know what a biography is, write a short one about the person that you admire the most. It must be about someone you know or that is close to you so you can interview this person, remember to say the reason that made you want to write about this person.

FIGURA 15: Atividade escrita da unidade sobre ativistas

Como pudemos ver nos exemplos aqui apresentados, a língua é apresentada como ela acontece no mundo real, seja por meio do uso de textos autênticos, seja pela proposta de prática significativa. Frases isoladas, exercícios de transformação e um foco exclusivo em aspectos morfosintáticos não são capazes de capacitar o aprendiz a usar a língua em contextos reais, impedindo a expressão das ideias através de enunciados significativos.

Considerações finais

De maneira geral, as atividades didáticas produzidas pelos alunos participantes do curso de especialização, professores de inglês, apresentam um trabalho com a gramática de forma indutiva, partindo de um contexto prévio de uso; abordam tanto a forma quanto os aspectos semânticos e discursivos relacionados à construção gramatical. Essas atividades também estão centradas na competência comunicativa, ou seja, em aspectos que são importantes para a LFCU. Podemos dizer que, subjacente às atividades propostas, está o conhecimento teórico não só sobre a língua inglesa, mas também o conhecimento sobre a abordagem pedagógica do ensino de gramática.

No trabalho de preparação de materiais para a sala de aula de línguas aqui apresentado, o sistema gramatical não é visto, portanto, como isolado, e sim como parte de um sistema interconectado que, em última análise, é utilizado para dar sentido às expressões linguísticas. Saber (e ensinar) gramática em língua estrangeira vai além de saber/ensinar aspectos morfosintáticos e esperar que aprendizes os reproduzam corretamente. O foco dessas atividades, ainda que desenvolvidas em uma

prática inicial, direciona-se para o desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender enunciados significativos em contextos reais de uso da língua. Essa é uma abordagem que acreditamos ser necessária no ensino de gramática em línguas estrangeiras, principalmente quando o próprio professor se encarrega da produção, ou da adaptação, de materiais didáticos.

Referências

- AZEVEDO, A. M. T. *Estrutura narrativa e espaços mentais*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 249 p.
- CHAFE, W. *Discourse, consciousness and time*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1994. 392 p.
- CRAWFORD, J. The role of materials in the language classroom: finding the balance. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 80-90.
- CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. *Gragoatá*, Niterói, v. 19, n. 36, p. 80-104, 2014.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New York: Basic Books, 2002. 465 p.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1987. 136 p.
- GIVÓN, T. *Syntax: an introduction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2001. 500 p.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Arnold Publication, 2004. 699 p.
- LARSEN-FREEMAN, D. On the teaching and learning of grammar: challenging the myths. In: ECKMAN, F. et al. (Ed.). *Second language acquisition: theory and pedagogy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 131-150.
- MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.
- MCCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 213 p.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Thomson/Heinle, 1999. 330 p.
- OCHS, E.; SCHEGLOFF, E. A.; THOMPSON, S. A. *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 484 p.

- PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995. 384 p.
- RICHARDS, J. C. The changing face of language learning: learning beyond the classroom. *RELC Journal*, p. 1-18, 2014. DOI: 10.1177/0033688214561621. Acesso em: 8 ago. 2016.
- RUTHERFORD, W. E. *Second language grammar: learning and teaching*. Essex: Longman, 1987. 208 p.
- SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 171-182, 2009.
- SEARLE, J. R. *Os atos de fala*. Coimbra: Almedina. 1984.
- SHAFFER, C. A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, v. 73, n. 4, p. 395-403, 1989.
- THOMPSON, S. A.; COUPER-KUHLEN, E. The clause as a locus of grammar and interaction. *Discourse Studies*, v. 7, n. 4-5, p. 481-506, 2005.
- TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, Cambridge, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

Data de submissão: 31/05/2016. Data de aprovação: 22/07/2016.

