

## Perspectivas de professores e graduandos de Letras acerca da aprendizagem da gramática em sala de aula de LE – Foco na forma ou foco nas formas?

Ana Paula de Araújo Cunha<sup>1</sup>, Élen Susana Inácio Borges<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pós-Graduação em Linguagens – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul (CEFET-RS)

<sup>2</sup>Pós-Graduação em Linguagens – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul (CEFET-RS)

anapcunhacefet@gmail.com, elen.borges@ibest.com.br

**Resumo.** *A atenção a formas lingüísticas dentro do contexto de realização de atividades comunicativas tem sido rotulada de “foco na forma” (Long, 1991). Este contrasta com os tipos mais tradicionais de instrução focalizada na forma (referida por Long como “foco nas formas”), onde traços lingüísticos específicos são isolados para tratamento intensivo, freqüente em atividades não-comunicativas. Norteada por questões que perpassam esta temática, esta pesquisa compreende uma investigação qualitativa, cujo foco precípua é identificar e analisar as perspectivas de professores de inglês como LE em serviço e em pré-serviço acerca de aspectos pertinentes ao ensino-aprendizagem da gramática em contexto de sala de aula, sobretudo no que se refere a abordagens tradicionais de foco isolado nas formas e a proposta de uma abordagem que se configura em um foco dual forma/sentido na interação comunicativa. Os dados que constituem o corpus de análise do estudo são oriundos de questionários e entrevistas estruturados de tal modo a propiciarem a elicitación da visão de professores e graduandos de Letras-Habilitação em Inglês, de duas Universidades da cidade de Pelotas (uma pública e outra privada) concernentes a tópicos como o significado de saber uma língua estrangeira, a pertinência e as formas de abordar a gramática dessa língua. Os dados coletados são analisados à luz de teoria veiculada em importantes estudos apontados pela literatura da área de ASL cujo escopo abrange temáticas como instrução focada na forma e no sentido, competência lingüística e interação.*

**Abstract.** *The attention to linguistic forms within the context of communicative interaction has been labeled as “focus on form”. Such a concept contrasts with those most traditional types of form-focused instruction (referred by Long as “focus on forms”), in which specific linguistic features are isolated for intensive treatment, frequent in non-communicative activities. Based on issues concerning this thematic, the present research comprises a qualitative investigation whose main focus is to identify and analyze the perspectives of in-service and pre-service teachers of English as a foreign language (FL) over some aspects concerning grammar teaching and learning in classroom context, specially about traditional approaches of isolated focus on forms and*

*the proposal of a new approach which would comprise a dual focus form/meaning in communicative interaction. The data that constitute the analysis corpus come from questionnaires and interviews structured towards the elicitation of the subjects' perspectives over topics such as the meaning of being proficient in an FL, the relevance and ways of approaching the target-language Grammar. The collected data are analyzed under the light of theory presented in important studies in the area of Second Language Acquisition whose scope includes themes such as form and meaning-focused instruction, linguistic competence and interaction.*

**Palavras-chave:** form; grammar; teaching/learning

## **1. A instrução focada na forma e o ensino comunicativo da língua**

Nas últimas décadas tem havido muitas mudanças na instrução de L2. A maior modificação é, sem dúvida, a troca de um foco explícito sobre a língua (isto é, gramática, fonologia e vocabulário) para uma ênfase sobre a expressão e compreensão do sentido/significado através da língua. Esta mudança levou a uma maior tolerância em relação ao erro na fala do aprendiz e uma ênfase em criar oportunidades aos aprendizes de usar a língua de maneira mais espontânea e autêntica. A teoria por detrás destas mudanças pedagógicas é a de que os aprendizes podem desenvolver maiores habilidades comunicativas na L2 através da instrução cujas características aproximam-se mais daquelas ocorrentes em um ambiente “natural”. Outrossim, foi argumentado, por Krashen (1982, 1985) e outros, que tais abordagens podem levar eventualmente ao domínio da língua-alvo da mesma forma que a primeira língua de uma criança passa a se encaixar gradualmente à língua veiculada no ambiente no qual está inserida. Para tanto, é condição *sine qua non* a provisão de oportunidades para o aprendiz buscar e obter insumo suficiente e adequado.

A atenção a formas lingüísticas dentro do contexto de realização de atividades comunicativas tem sido rotulada de “foco na forma” (Long, 1991). A importância de focalizar a forma, neste sentido, está embasada em três principais assertivas acerca da aquisição de L2: (a) os aprendizes adquirem novas formas lingüísticas como resultado da atenção dada às mesmas em contextos onde a preocupação primeira é com a mensagem, mais do que com o código (Hatch, 1978); (b) os aprendizes freqüentemente apresentam dificuldade em atentar para e produzir formas lingüísticas em comunicação, uma vez que possuem uma capacidade de processamento de informação limitada (VanPatten, 1992); e, portanto, (c) eles se beneficiam das oportunidades que emergem na comunicação para conceder atenção à forma (Long, Inagaki, & Ortega, 1998; Mackey & Philip, 1998). O foco na forma contrasta com os tipos mais tradicionais de instrução focalizada na forma (referida por Long como “foco nas formas”), onde traços lingüísticos específicos são isolados para tratamento intensivo, freqüente em atividades não-comunicativas.

Há alguma evidência de que o ensino comunicativo da língua (ECL) leva a níveis mais elevados de fluência e “segurança comunicativa” na L2 do que as abordagens que são exclusivamente ou primordialmente focadas na forma ou “metalingüísticas” em termos de orientação. Há também alguma consideração de que

níveis elevados de acurácia ou de uso da língua de modo semelhante ao do falante nativo não podem ser alcançados por aprendizes adolescentes ou adultos cuja experiência na L2 é limitada a tais “contextos naturais” (Higgs & Clifford, 1982).

Fundamentalmente, a pesquisa que provê evidência de que o ECL não leva necessariamente à acurácia gramatical vem dos programas de imersão de francês canadenses. Estes programas são referidos por Krashen (1985) como “programas comunicativos por excelência”, uma vez que o foco é quase que exclusivamente sobre o sentido/significado através da instrução de conteúdos disciplinares (ciências, matemática, etc.), mais do que sobre a forma da língua por si só. Foi demonstrado que, enquanto as crianças aprendem a falar francês fluentemente, e com segurança, sua acurácia no que diz respeito à sintaxe e à morfologia francesas é ainda bem abaixo do que se esperaria de aprendizes que passaram vários anos imersos na segunda língua (Harley & Swain, 1984; Swain, 1985, 1989). Alguns pesquisadores concluíram que a imersão de francês é a melhor demonstração da inadequação do ECL (Hammerly, 1987).

Em adição a estudos acerca do desenvolvimento da L2 de aprendizes em programas nos quais há muito pouca classificação estrutural ou reação explícita à gramática (tal como no contexto de imersão), tem havido estudos investigando as contribuições relativas da instrução focada na forma e da instrução focada na comunicação sobre a aprendizagem de L2 de alunos que recebem ambos os tipos. Savignon (1972) comparou as habilidades gramaticais e comunicativas de três grupos de alunos de graduação, dos quais todos estavam matriculados em classes áudio-linguais (então, focadas na forma) de língua francesa de quatro horas semanais. Um grupo experimental que tinha uma hora adicional dedicada a tarefas comunicativas obteve um desempenho melhor em relação aos dois outros grupos nas medidas “comunicativas” e não atuaram diferentemente nas medidas “lingüísticas”. Este foi um dos primeiros estudos provendo suporte empírico para o desenvolvimento de programas de ensino que incluíram pelo menos algumas oportunidades de interação comunicativa espontânea.

Estudos mais recentes investigando os efeitos do ensino comunicativo da língua combinado com a instrução focada na forma sobre o desenvolvimento de L2 têm sido também interpretados como suporte à inclusão da interação comunicativa natural em classes de segunda língua. Em uma avaliação de um curso experimental de inglês como L2 para adultos, Montgomery e Einstein (1985) compararam o desempenho de aprendizes matriculados em um programa comunicativo experimental em adição a seu curso de inglês como L2 baseado na gramática com aprendizes que estavam participando apenas do curso de gramática. Os resultados do desempenho dos aprendizes nos pré-testes e testes numa versão revisada da Entrevista Oral do Instituto de Serviço Estrangeiro indicou que os sujeitos que receberam instrução comunicativa obtiveram ganhos maiores sobre sotaque, gramática, vocabulário e compreensão do que os sujeitos que receberam somente o curso de gramática requerido. Surpreendentemente, a área de maior melhoramento para o grupo que recebeu prática comunicativa comparado ao grupo que recebeu somente instrução baseada na gramática foi a concernente à acurácia. Os autores interpretam este fato como suporte para o argumento de que

uma “combinação do ensino da língua orientado para a forma e do ensino orientado para o significado/sentido seria mais benéfico do que o ensino orientado para a forma tão somente” (p. 329).

Em outros estudos, os efeitos da instrução focada na forma dentro de um programa primordialmente comunicativo foram alvo de investigação. As descobertas de um estudo sugerem que salas de aula que provêm um foco na forma dentro de contextos de comunicação significativa são mais produtoras do que aquelas que evitam a instrução focada na forma conjuntamente ou, ainda, aquelas que enfatizam a instrução focada na forma havendo exclusão virtual de atividades comunicativas. Spada (1987) investigou o desenvolvimento da L2 de adultos em programas de inglês como segunda língua que eram essencialmente comunicativos, mas variavam em termos da proporção de tempo despendido à instrução gramatical explícita. Neste estudo, os aprendizes que receberam mais instrução focada na forma atuaram tão bem ou melhor em medidas gramaticais e, do mesmo modo em medidas comunicativas, quanto os aprendizes que receberam menos instrução do referido tipo.

Na realidade, enquanto há alguma evidência oriunda de observações *post hoc* para sustentar a declaração de que a fluência sem acurácia é o resultado do ECL que exclui a instrução conjunta baseada na forma, há, no presente, pouca evidência de pesquisa comparativa para sustentar a afirmativa de que a ênfase precoce sobre a gramática e a acurácia é essencial para que a fossilização precoce seja prevenida. O papel exato da instrução focada na forma no ECL se tornará claro, segundo Lightbown e Spada (1990), somente quando a pesquisa experimental conseguir isolar e examinar este tipo de instrução. Algumas pesquisas experimentais recentes em contexto de programas de imersão de francês têm focalizado a provisão de instrução explícita da língua em uma tentativa de melhorar aspectos particulares da performance lingüística de aprendizes nestes programas (Harley, 1989). Os resultados deste experimento mostraram algum melhoramento em curto prazo que, no entanto, desapareceu em uma testagem posterior.

Uma perspectiva de certo modo diferente acerca do papel da instrução focada na forma foi preconizada por Pienemann e seus colegas, os quais conjecturaram que, enquanto certas seqüências de desenvolvimento são fixas e essencialmente inalteráveis pela instrução, outros aspectos da língua-alvo (chamados “traços variacionais”) estão sujeitos à influência de um número de fatores, incluindo a instrução (Pienemann, 1985; Pienemann, Johnston, & Brindley, 1988). O trabalho experimental de Pienemann enfatizou a progressão do aprendiz de um estágio evolutivo a outro. Esta progressão foi definida em termos da “emergência” (a aparência na produção espontânea da linguagem do aprendiz) de mesmo um pequeno número de indícios dos tipos estruturais do estágio relevante. O referido pesquisador estava menos interessado no desenvolvimento da acurácia com que certas estruturas são usadas dentro dos estágios. Não obstante, parece ser consistente com a teoria de Pienemann que, enquanto a instrução não pode garantir o alcance de um nível elevado de acurácia em aprendizes que não estão motivados a atingir habilidades de alto nível, aprendizes motivados podem ser capazes de melhorar sua acurácia dentro de seu estágio evolutivo. Isto é, a instrução não pode fazer com que os aprendizes saltem um estágio evolutivo natural, mas, uma vez que um estágio é alcançado, a instrução pode ser proveitosa no sentido de aumentar a probabilidade de que as regras apropriadas do estágio sejam aplicadas.

Havemos de considerar que a maior parte da pesquisa de sala de aula sobre a extensão dos possíveis benefícios da instrução focada na forma aos aprendizes de L2 tem sido desenvolvida em contextos onde a instrução é exclusivamente ou primordialmente focada na forma (ou, nos termos de Long [1991], “centrada nas

formas"). Há um número menor de pesquisas sobre os efeitos da instrução focada na forma em programas primordialmente comunicativos. Nesta investigação, no entanto, não pretendemos avaliar os méritos ou efeitos da instrução com foco nas formas e a abordagem com foco dual sentido/forma sobre a aprendizagem de LE. Interessa-nos, isto sim, identificar as perspectivas de professores e graduandos de Letras acerca de tais abordagens, considerando a pressuposição, ou senso comum, de que a acurácia lingüística na língua-alvo seria imprescindível àquele que a ensina.

## 2. Questões metodológicas

O propósito deste estudo é investigar questões pertinentes ao ensino-aprendizagem da gramática em sala de aula de LE. Mais especificamente, buscamos (a) identificar as perspectivas de professores e graduandos de cursos de Licenciatura em Letras-Habilitação em Inglês acerca do que significa saber (ser competente/proficiente em) uma LE; (b) analisar a opinião de tais informantes sobre a relevância de ensinar/aprender a gramática da língua-alvo; (c) detectar as perspectivas dos professores e alunos em relação a como deveria ocorrer o ensino-aprendizagem da gramática da LE, isto é, se por meio de uma abordagem integrada forma/sentido/ato comunicativo (foco na forma), ou de uma abordagem gramatical *stricto sensu* (foco nas formas); (d) analisar tais perspectivas, procurando apreender pontos convergentes e divergentes em referência ao verbalizado pelos professores e pelos alunos e o que apontam alguns estudos pertinentes ao campo da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas no que concerne ao ensino-aprendizagem da gramática em sala de aula de L2/LE.

Buscamos a contemplação dos objetivos traçados mediante a utilização de métodos qualitativos de investigação. A pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p.22).

Os sujeitos da pesquisa são graduandos de duas turmas de sexto semestre do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Inglês, de uma universidade pública e outra privada, ambas na cidade de Pelotas-RS, e seus respectivos professores. Como instrumentos de coleta de dados, foram aplicados questionários e entrevistas, compreendendo perguntas semi-estruturadas, quais sejam: (1) Para você, o que significa ser proficiente em uma LE?; (2) Na sua opinião, é relevante ensinar a gramática da língua-alvo? Justifique; (3) Como deve ser trabalhada a gramática, de forma implícita ou explícita? Por conseguinte, os dados oriundos de tais instrumentos constituem o *corpus* de investigação, sendo, pois, transcritos, compilados e analisados à luz do referencial teórico apresentado nas seções antecedentes.

## 3. Apresentação e análise parcial dos dados

Devido ao fato de ainda estarmos em fase de coleta de dados, o *corpus* aqui analisado é composto de amostras oriundas das respostas às entrevistas e aos questionários aplicados até o momento, cujos informantes são, respectivamente, duas professoras de inglês como LE e duas graduandas de Letras de duas universidades na cidade de Pelotas-RS. Para fins de apresentação e análise dos excertos, denominamos P1 a professora da universidade pública, a qual tem o título de Doutora em Letras, e de P2 a

professora da universidade particular, a qual tem o título de Mestre em Letras. Seguindo o mesmo critério, graduandas 1 e 2 pertencem, respectivamente, à instituição pública e à particular.

Com base nas três questões norteadoras desta investigação, estabelecemos os tópicos principais de análise dos dados, a saber: 3.1. O significado de ser proficiente em uma LE; 3.2. A relevância de ensinar a gramática da língua-alvo; 3.3. A forma ideal de abordagem da gramática em termos de graus de explicitação. Cabe esclarecer que a pertinência da questão 3.1 fundamenta-se no fato de prover subsídios a partir dos quais buscamos verificar a relação entre a visão dos informantes sobre o que implicaria ser proficiente em uma LE e se, para o alcance de tal proficiência, o ensino explícito da gramática seria considerado relevante ou não.

### **3.1. O significado de ser proficiente em uma LE**

#### **3.1.1. A perspectiva da professora 1**

A professora 1 introduz o tópico mencionando que o conceito de proficiência sofreu mudanças em consonância com as diferentes abordagens de ensino de línguas que emergiram no decorrer da História. Como é professora de LE há vinte anos, afirma ter vivenciado algumas de tais mudanças, sendo por elas influenciada.

*Bem, esse conceito de proficiência é um conceito um pouco complexo porque ele muda com o passar do tempo. Eu quando comecei a dar aula de língua estrangeira, acerca de 20 anos atrás, ser proficiente era ter um domínio total da linguagem tanto em nível gramatical, como em nível de fluência, pronúncia e entonação... Tinha que ser muito perfeito pra gente dizer que um aluno era proficiente.*

Segundo P1, é proficiente o aluno que consegue atingir o seu objetivo comunicativo, mesmo com alguma dificuldade, cometendo erros em termos gramaticais e fonológicos. Ela acrescenta que o conceito de proficiência pode ser aplicado a uma habilidade lingüística em particular. Logo,

*[...] uma pessoa pode ser proficiente, atingir seu objetivo comunicativo, nesse sentido que eu digo, numa habilidade oral ou numa habilidade escrita, por exemplo, recepção oral ou produção oral, recepção escrita ou produção escrita.*

Para ilustrar seu posicionamento, a informante afirma considerar-se proficiente na recepção oral e escrita em língua espanhola, mas não possui proficiência em termos de produção oral e escrita na referida LE. Concluindo sua fala, P1 tenta estabelecer uma relação comunicação/compreensão/proficiência/habilidades, como podemos ver a seguir:

*Então, esse conceito de proficiência é um conceito bastante amplo, tem que ser discutido em relação às habilidades. E também nesse aspecto de atingir o objetivo comunicativo. Quando a pessoa faz erros lingüísticos que conduzem à quebra na comunicação ou problema de compreensão do interlocutor, aí a proficiência ficou prejudicada no caso, né... e o mesmo para as outras habilidades.*

#### **3.1.2. A perspectiva da professora 2**

A professora 2 relaciona o conceito de proficiência lingüística ao domínio da língua-alvo, o que, para ela, significa saber utilizá-la em diferentes situações e contextos. Assim como P1, a segunda informante julga que o indivíduo proficiente é aquele sabe comunicar-se de modo bem sucedido. Todavia, enquanto a primeira não condiciona a idéia de proficiência ao domínio das quatro habilidades lingüísticas, asseverando que o aprendiz pode ser considerado proficiente em uma(s) e não em outra(s), P2 atrela o conceito em questão ao domínio de todas.

*Na minha opinião ser proficiente significa dominar essa língua, mas o que é dominar essa língua? Eu falo dominar tanto a língua falada quanto a língua escrita. [...] Então, isso pra mim é ser proficiente, por exemplo, na parte de speaking, é eu saber me comunicar, dependendo da situação que eu me encontro, a parte de reading eu conseguir entender os textos, tirando sempre, digamos assim, a idéia geral do texto. Pode ser que tenha algumas palavras que eu não conheça tal... mas eu consiga dominar o texto sabendo do que se trata, dependendo do meu objetivo que eu tenha interesse. E também nas outras habilidades, de listening conseguir entender, também na parte de speaking e writing. [...] Então, ser proficiente é ter domínio sobre essas quatro habilidades.*

### **3.1.3. A perspectiva da graduanda 1**

Segundo G1, a proficiência em uma língua estrangeira pode ser observada através da competência comunicativa do aprendiz, que pode ser dividida em quatro dimensões. Ela, então, define as competências, sociolingüística, estratégica e discursiva, concluindo que,

*[...]portanto, a proficiência em uma LE está atrelada ao quão competente comunicativamente o falante da língua é, levando em consideração as características previamente apontadas sobre competência comunicativa.*

Havemos de sublinhar que a resposta dada pela informante, principalmente no concernente às definições das competências comunicativas, são citações, ainda que não referendadas, veiculadas na literatura. Tal foi possível pelo fato de o questionário ter sido entregue à aplicadora do instrumento dois dias após a sua solicitação, sob a alegação de que não teria tempo de concluí-lo na sua presença. Este é um dos motivos pelos quais decidimos aplicar aos próximos graduandos entrevistas semi-estruturadas, da mesma forma como procedemos em relação às professoras informantes.

### **3.1.4. A perspectiva da graduanda 2**

Assim como as demais informantes, G2 acredita que ser proficiente em uma LE é saber comunicar-se. Mas, esta, por sua vez, acrescenta um componente idiossincrático ao seu ponto de vista, quando ressalta a preservação das características essenciais da personalidade do indivíduo no ato comunicativo. Obviamente, em entrevista, a informante seria induzida a esclarecer tal pressuposição.

*Em minha opinião, ser proficiente em uma LE é o individuo poder comunicar-se, ou seja, entender, falar, ler e escrever sem perder as características essenciais de sua personalidade.*

Ainda alvo de esclarecimento é a idéia de identidade lingüística própria na visão de G2, ao afirmar que

*ser proficiente em uma LE é construir uma identidade lingüística própria, na qual a pessoa possa interagir e integrar ao social dos falantes da língua alvo.*

Ao que nos parece, para G2, a manutenção das características essenciais do indivíduo proficiente na língua-alvo estaria atrelada à construção de sua identidade lingüística.

Sublinhamos que, apesar de algumas colocações divergentes, o ponto de intersecção verificado nas respostas das informantes centra-se no atrelamento da idéia de proficiência à capacidade de comunicação na língua-alvo. Curiosamente, nenhuma ressaltou a acurácia gramatical como componente da proficiência lingüística, pelo não em relação a este tópico.

## **3.2. A relevância de ensinar a gramática da língua-alvo**

### **3.2.1. A perspectiva da professora 1**

Como a gramática faz parte de qualquer língua, afirma P1, deve-se pensar no que se entende por ensinar gramática. Segundo ela, com o advento da abordagem comunicativa, a meta principal do ensino de línguas tem sido o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Neste sentido,

*se a gente entende esse conceito de competência comunicativa como sustentada por 4 pilares que é a competência lingüística que aí, no caso, a gente pode associar com 1) gramatical; 2) competência discursiva; 3) competência sócio-lingüística; 4) competência estratégica. A gente pode dizer que não existe uma competência comunicativa sem uma competência lingüística ou gramatical.*

Dando prosseguimento, a informante acrescenta que a forma de ensinar a gramática, em consonância com a abordagem mencionada deve se dar primordialmente por método indutivo, tentando distinguir este do método dedutivo de ensino.

*Mas, a partir da abordagem comunicativa esse ensino tem sido feito de uma forma diferente. É mais um ensino indutivo da gramática do que um ensino dedutivo da gramática, ou seja, o indutivo a partir do uso, dos exemplos, das situações comunicativas pra depois se refletir sobre a gramática, pra fazer a sistematização daquilo que foi aprendido em uso, na prática. Enquanto que o dedutivo seria o ensino das regras da gramática por si, sem um contexto comunicativo prévio pra depois, então, a partir das regras os alunos fazerem uso da língua, digamos.*

Para P1, então, o ensino da gramática é pertinente contanto que o professor lance mão de um método pedagógico adequado.

### **3.2. A perspectiva da professora 2**

Enquanto que a professora anterior parece ter pensado na relevância do ensino da gramática a aprendizes de LE, de um modo geral, P2 fundamenta sua resposta considerando seus alunos, ou seja, graduandos de Letras, em relação aos quais julga que o conhecimento gramatical é imprescindível.

*Na minha opinião eu acho importante, sim, o ensino da gramática porque dependendo os meus alunos que vão ser futuros professores, eu entendo que eles precisam dominar essa gramática para que eles possam ensinar.*

Segundo P2, o ensino da gramática tem sido alvo de críticas. Todavia, tem percebido que seus alunos consideram importante o seu ensino (talvez ela estivesse fazendo referência ao ensino tradicional da gramática).



*O ensino da gramática tem sido contestado, mas eu noto que os alunos, eles pedem gramática, eles necessitam saber, eu sempre digo é 'dar nomes aos bois'... Eles precisam saber o que é o sujeito, como é que se chama aquilo em inglês.*

Neste excerto, a visão de ensino da gramática aponta para os tipos mais tradicionais de instrução focalizada na forma ou, nos termos de Long (1991), foco nas formas, em que os traços lingüísticos específicos são isolados para tratamento intensivo, freqüente em atividades não-comunicativas.

A seguir, P2 menciona a relevância do objetivo de se estar aprendendo uma determinada língua, porém sem esclarecer em que medida a sua consideração implicaria mudanças no que diz respeito ao tipo de instrução a ser usado.

*O aluno pode ter, digamos, domínio da língua falada, mas ele não sabe como é que está estruturada essa língua e também não tem interesse. Então, vai depender o objetivo para qual se está aprendendo essa língua. Então, retornando, como os meus alunos são futuros professores, pra eles, eu acho muito importante, sim, que eles saibam a gramática.*

Resta-nos investigar se, na visão da informante, a instrução com foco nas formas seria apenas pertinente em classes de professores de LE em pré-serviço e em serviço.

### **3.2.3. A perspectiva do graduanda 1**

Segundo G1, a gramática de uma língua deverá ser sempre um conteúdo estudado em uma aula de língua estrangeira, sendo crucial a escolha da abordagem mais adequada para seu ensino, considerando a comunicação como meta a ser alcançada.

*Já que, como apontado previamente, o objetivo do estudo de língua estrangeira é a comunicação, a gramática deve ser vista como uma ferramenta que auxilie o aluno a alcançar tal objetivo.*

A informante critica os métodos tradicionais de ensino de LE baseados em instrução focalizada em formas lingüísticas isoladas.

*Não deve, pois, ser o foco principal do estudo, como alguns métodos tradicionais de ensino de LE sugeriam*

Dando prosseguimento, G1 afirma que,

*para que a gramática seja realmente uma ferramenta para a comunicação ela deve estar associada a diferentes gêneros textuais e a situações comunicativas que proporcionem ao estudante vivenciar o uso da língua de forma verossímil, sendo que tal tópico gramatical a ser estudado seja necessário para a comunicação. Assim, a gramática é estudada de forma contextualizada, sendo uma ferramenta para a melhora do desempenho lingüístico do estudante de LE.*

As colocações de G2 vão ao encontro da noção preconizada por Long (op. cit.) de foco na forma, considerando o pressuposto de que os aprendizes adquirem novas formas lingüísticas como resultado da atenção dada às mesmas em contextos onde a preocupação primeira é com a mensagem, mais do que com o código (Hatch, 1978).

### **3.2.4. A perspectiva da graduanda 2**

Na opinião de G2, aprender a gramática da língua-alvo é importante. Assim como as demais informantes, reconhece haver mais de uma forma de trabalhar questões gramaticais. Entretanto, ela foi a única a apontar a maturidade (ou o estágio de desenvolvimento) do aprendiz como um dos critérios de escolha do modo de instrução a ser adotado.

*Não tenho a menor dúvida sobre a importância de aprender a gramática. Acredito que a maneira de trabalhar questões gramaticais diferencia-se de acordo com a maturidade escolar do aluno. Crianças não devem aprender normas gramaticais antes de entender a Morfologia da língua materna. No entanto, adolescentes cursando a sexta série do ensino fundamental já podem começar a ter contato com a gramática da LE, pois isso facilita a comunicação e o entendimento estrutural da língua. Saber somente o vocabulário, sem entender suas funções e como posicioná-los nos enunciados dificulta a compreensão global. Principalmente, para aqueles que desejam ser proficientes no idioma estudado. No caso dos alunos adultos, eu considero vital, pois esses já possuem a estrutura da língua materna conscientemente.*

A seguir, a informante ressalta a pertinência da explicação gramatical para promover a atenção dos aprendizes à forma.

*Caso não exista a explicação gramatical, muitas vezes, os alunos não diferenciam o sujeito, ou pronome pessoal do verbo e acabam pensando, por exemplo que: I am é uma estrutura única e tendem sempre a dizer :I am study, work... Ou não reconhecer quando o infinitivo do verbo não começa com o to. E, sim, com ing.( Ex. I started smoking when I was studying for the finals.)*

Parte do que fora colocado encontra respaldo na literatura. Ellis (1997), por exemplo, acredita na importância do ensino da gramática no processo de aquisição da linguagem. Segundo este autor, isso não quer dizer que o aprendiz precise decorar regras gramaticais, mas sim focalizar a forma, ou seja, distanciar-se do significado e analisar como a expressão utilizada veicula esse significado. Para ele, alunos que recebem instrução gramatical ultrapassam os que não a recebem, tanto em termos de velocidade de aquisição quanto em termos de nível de competência atingido. É claro que, aqui, Ellis não está entrando no mérito de distinção entre abordagens mais eficazes e menos eficazes de instrução gramatical.

### **3.3. A forma ideal de abordagem da gramática em termos de graus de explicitação**

#### **3.3.1. A perspectiva da professora 1**

Como introdução à questão concernente à abordagem ideal de ensino da gramática, P1 reitera sua tendência a trabalhar de modo mais indutivo, reconhecendo, porém, um ponto de equilíbrio seria recomendável. Ela estabelece uma relação entre os métodos de ensino indutivo e dedutivo respectivamente aos graus implícito e explícito.

*Nós temos feito um trabalho, atualmente, no ensino de língua estrangeira, muito mais indutivo do que dedutivo [...] Um balanço é recomendável, especialmente porque o ensino indutivo da gramática pressupõe INPUT lingüístico tal, tanta exposição à língua, que a pessoa seja capaz de chegar às regras da língua indutivamente, né ? [...]*

Por considerar o fato de que os aprendizes de LE não estão constantemente expostos a insumo lingüístico na língua-alvo, P1 afirma que o professor deve, não raramente, lançar mão do método dedutivo de ensino da gramática, como é esclarecido a seguir.

*[...] às vezes, assim num contexto como o nosso, geralmente como temos pouca exposição à língua-alvo, à língua estrangeira muitas vezes se faz necessário que a gente faça um ensino explícito ou dedutivo; eu te dou a regra e tu entendes como as coisas funcionam. E há pesquisas nesse sentido que mostram o que já foi comprovado, que algumas questões lingüísticas são mais fáceis de serem aprendidas, adquiridas quando o ensino é explícito, seria o sistema dedutivo de eu*

*dar a regra para o aluno. Então, a partícula WILL para fazer o futuro, de repente não temos tanta exposição que leve o aluno a chegar a essa conclusão, o caminho mais curto, mais fácil seria ensinar “olha esse WILL antes do verbo no infinitivo seria uma forma de apontar para o futuro”. Essa questão também do adjetivo antes do substantivo como acontece na língua inglesa, o ensino explícito é muito mais eficaz, digamos, do que tanta exposição para que o aluno chegue a essa conclusão. Então, um balanço dependendo do item gramatical, entre o dedutivo e indutivo, explícito e implícito... eu recomendaria”.*

A informante embasa seus argumentos a partir de referências (ainda que sem denominação das fontes) a pesquisas segundo as quais alguns itens lingüísticos necessitariam de tratamento explícito para a efetivação da aprendizagem pelo aprendiz. Pela sua formação acadêmica, obviamente o conhecimento da literatura na área de Lingüística Aplicada é um pressuposto lógico. Tal fato nos levará, em uma segunda etapa de investigação, a observação de algumas de suas aulas com o propósito de investigarmos a aplicação de tais conhecimentos no exercício de sua prática docente.

### **3.3.2. A perspectiva da professora 2**

Assim como a primeira professora, P2 entende que a gramática pode ser abordada ora de forma implícita, ora explicitamente, dependendo da situação. A diferença importante entre os argumentos dados recai sobre os critérios que fundamentariam a escolha por uma ou outra abordagem, isto é, enquanto que, para uma, o tipo de item ou estrutura gramatical definiria o tipo de tratamento a ser dado, para a outra, a consideração do momento de aprendizagem e o perfil do aprendiz seria um ponto decisivo. Ainda segundo P2, uma mesma forma lingüística poderia ser trabalhada pelo professor primeiramente de modo implícito e, em um segundo momento, de modo explícito, procedimento que realçaria (ou otimizaria) a assimilação do conteúdo pelo aprendiz.

*Bom, eu entendo que também das duas formas, eu acho bastante interessante se começar de uma forma implícita na qual o aluno..., aquele aprendiz..., ele não se dá conta que está empregando certas regras gramaticais. Aquilo fica de uma forma quase que mais natural. Essa seria a idéia: que ele, automaticamente, utilizasse certas regras. Mas, num segundo momento, também colocar a gramática de uma forma bem clara, que ele saiba o que está trabalhando e como ele deve atingir aqueles objetivos que estão sendo propostos.[...]*

É interessante observar, mais uma vez, que P2 parece ter em mente sempre como aprendiz o seu público-alvo, ou seja, professores de inglês como LE em pré-serviço. Talvez seja esta a razão pela qual enfatize o duplo tratamento gramatical para uma mesma estrutura. O excerto que segue aponta para tal hipótese.

*Porque como são professores eles precisam também saber balancear pra eles, como que eles vão depois trabalhar essa gramática com seus alunos.*

Apesar de algumas de suas considerações iniciais, que parecem apontar para a relevância da instrução explícita sobre formas gramaticais, ainda que não como procedimento exclusivo, a informante conclui sua fala enfatizando a importância do ensino contextualizado, como podemos verificar a seguir.

*Eu não gosto muito daqueles exercícios que é só trabalhar a gramática totalmente descontextualizada. Isso eu falo, porque antes de qualquer coisa a gramática tem que ser contextualizada, que faça sentido, que tenha significado para o aluno. Eu contesto, muitas vezes, o que eu vejo nos estágios dos alunos-futuros professores, trabalhando com a gramática com um vocabulário completamente alheio à vida do aluno, falam, por exemplo, em jogos com nomes estranhos... Por que então não trazer isso para a vida do aluno? Eu posso ensinar a língua inglesa contextualizando dentro da vida deles. Trabalhar a gramática, sim, mas de uma forma*

*agradável, eu posso trabalhar com músicas, eu posso dar exercícios, mas trazendo frases que sejam interessantes para o aluno.[...]*

Trabalhar a gramática de uma forma contextualizada, de uma forma significativa para o aluno, é considerado um desafio para a professora em questão. Em que extensão ela consegue fazê-lo, também é algo que requer prosseguimento desta investigação.

### **3.3.3. A perspectiva da graduanda 1**

A primeira aluna investigada aponta para a pertinência da abordagem implícita da gramática em um primeiro momento, sublinhando a sua inserção dentro de um contexto significativo, o que corroboraria, pelo menos em parte, com a idéia de “foco na forma” e não em formas (cf. Long, 1991).

*A gramática de uma língua estrangeira deve ser estudada de forma implícita, de modo que, através do contexto sugerido, os alunos possam deduzir as regras de uso de um tópico gramatical. Assim, o foco do estudo não está nas regras de formação da gramática, está no uso desta.*

Não obstante à colocação anterior, G1, assim como as professoras informantes, julga que explicações e análises gramaticais mais profundas devem ter a sua vez no ensino de um LE.

*Isto não significa, no entanto, abandonar explicações gramaticais e análises mais profundas, mas sim, primeiramente, enfatizar a língua em uso, proporcionando aos alunos uma familiarização com o novo tópico lingüístico. Em um momento posterior, a abordagem de regras gramaticais pode possivelmente tornar-se proveitosa e auxiliar os alunos.*

Novamente, aqui, parece clara a importância de um tratamento gramatical explícito posterior como uma estratégia de reforço dos itens trabalhados implicitamente.

### **3.3.4. A perspectiva da graduanda 2**

Como critério para decidir em relação aos graus de explicitação com que os itens gramaticais devem ser tratados, G2 refere-se à observação do contexto de sala de aula, bem como à faixa etária do aprendiz.

*Depende do contexto, da idade em que o aluno se encontra. Gosto muito de explicar a gramática de forma implícita quando o meu objetivo é a explicação geral de uma determinada situação. Nesse caso, o que é mais relevante é o contexto e a culturalidade. No entanto, às vezes, é preciso explicitar certos pontos gramaticais para não causar confusões futuras, como as citadas na pergunta número dois.*

## **4. Conclusões parciais**

De um modo geral, na perspectiva das informantes investigadas até o momento, a gramática de uma LE deveria ser abordada implicitamente, a partir de um contexto significativo. Tal perspectiva encontra respaldo em estudos cujos resultados sugerem que salas de aula que provêm um foco na forma dentro de contextos de comunicação comunicativa são mais produtivas (Long, 1991; Spada, 1987, entre outros). Todavia, para as referidas informantes, momentos de foco gramatical explícito têm a sua pertinência no sentido de otimizar a assimilação de determinadas estruturas lingüísticas pelo aprendiz, o que vem a corroborar, ainda que em parte, com a idéia de que a instrução não pode fazer com que os aprendizes saltem um estágio evolutivo natural, mas, uma vez que um estágio é alcançado, a instrução pode ser proveitosa no sentido de

umentar a probabilidade de que regras apropriadas do estágio sejam aplicadas (cf. Pienemann, 1985).

## 5. Refêrencias

ELLIS, R. Investigating form-focused instruction. **Language Learning: Supplement 1: Form-focused instruction and second language learning**, p.1-46, 2001.

HAMMERLY, H. The immersion approach: Litmus test of second-language acquisition through classroom communication. **Modern Language Journal**, 71, 395-401, 1987.

HARLEY, B., & SWAIN, N. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Criper, & A. P. R. Howatt (Eds.), **Interlanguage** (pp. 291-311). Edinburg: Edinburg University Press, 1984.

HATCH, E. 'Discourse analysis and second language acquisition.' In Hatch, E. (Ed.): **Second Language Acquisition: A Book of Readings**: 402-435. Rowley, MA: Newbury house. 1978.

HIGGS, T., & CLIFFORD, R. The push toward communication. In T. Higgs (Ed.), **Curriculum, competence and the foreign language teacher** (pp. 57-79). Skokie, IL: National text book Co, 1982.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. **The Input hypothesis: Issues and implications**. London: Longman, 1985.

LIGHTBOWN, P.M., & SPADA, N. Focus-on-form and corrective *feedback* in communicative language teaching: Effects on second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, 12, 429-48, 1990.

LONG, M. Focus on form: A *design* feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). **Foreign language research in cross-cultural perspective** (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins, 1991.

LONG, M., INAGAKI, S., & ORTEGA, L. The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. **The Modern Language Journal**, 82, 357-371, 1998.

LONG, M., & ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition** (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MACKEY, A.; & PHILIP, J. Conversational interaction and second language development. Recasts, responses, and red herrings? **Modern Language Journal**, v. 82, n.3, p.338-356, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – 20 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTGOMERY, C., & EISENSTEIN, M. Reality revisited: An experimental communicative course in ESL. **TESOL Quarterly**, 19, 317-34, 1985.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), **Modelling and assessing second language acquisition** (pp. 23-75). Clevedon: Multilingual matters, 1985.

PIENEMANN, J., JOHNSTON, M., & BRINDLEY, G. Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. **Studies in Second Language Acquisition**, 10, 217-43, 1988.

SAVIGNON, S. **Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

SPADA, N. Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. **Applied Linguistics**, 8, 137-61, 1987.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**, 29, 1-15, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.), **Input in second language acquisition**. Rowley, Ma: Newbury house, p. 235-253.

VAN PATTEN, B. 'Second language acquisition research and foreign language teaching.' **ADFL Bulletin** 23/2: 52-56; 3:23-27, 1992.