

6 O ensino da gramática

Ajudar o aluno a entender e dominar a gramática de uma língua tem sido historicamente um dos objetivos centrais do ensino das LEs. Hoje em dia os profissionais de ELT têm uma visão muito mais ampla sobre tudo o que está envolvido no aprendizado de uma LE, nesse caso, aspectos lingüísticos tais como o léxico, a fonologia, as funções comunicativas, as características fonológicas e pragmáticas, entre outros. No entanto, a maior parte dos alunos (dos pais e até mesmo alguns professores!) ainda consideram esses outros aspectos de importância secundária, e continuam a associar o aprendizado da LE basicamente ao domínio de seus aspectos gramaticais. Baseado nesse fato, considero de vital importância focar na abordagem do ensino da gramática no LD de inglês neste estudo e tentar entender como o aluno a percebe, a entende e se considera essa abordagem apropriada.

A importância da gramática em qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, não pode ser negada. Batstone comenta a respeito da importância da gramática que uma

língua sem gramática seria caótica: um sem número de palavras sem as indispensáveis regras pelas quais elas podem ser ordenadas e modificadas. Um estudo de gramática (...) revela a estrutura e regularidade que é a base da língua e nos possibilita falar sobre o 'sistema lingüístico'.⁶² (Batstone, 1994, p.4)

A importância do ensino da gramática de uma LE é mais vital ainda, na medida em que o processo de aprendizado consciente de uma LE que se dá numa sala de aula, ao contrário do processo de aquisição da LM, que se dá de modo natural e inconsciente, parece não poder prescindir do ensino das regras e das normas gramaticais dessa língua. Essa importância se reflete também no meio acadêmico, no sentido de que “talvez não haja um outro tópico mais calorosamente debatido por professores de línguas do que o papel da gramática no aprendizado de uma língua”⁶³ (Wajnryb, 1992, p.85).

⁶² “*Language without grammar would be chaotic: countless words without the indispensable guidelines for how they can be ordered and modified. A study of grammar (...) reveals a structure and regularity which lies at the basis of language and enables us to talk of the ‘language system’.*”

⁶³ “*There is perhaps no subject more hotly debated by language teachers than the place of grammar in language teaching.*”

Ao longo da história, esse tópico tem entrado e saído de moda, ao sabor dos vários métodos de ensino de línguas. De acordo com Brown (2001, p.361), uma rápida olhada nas práticas educacionais do ensino de línguas no século XX revela que não houve um consenso em relação ao modo de ensinar as formas gramaticais das LE. Os aspectos formais da língua tiveram uma importância central no método de tradução gramatical. Já nos métodos direto e natural, o foco nas formas gramaticais foi praticamente proibido. As diferentes variações do método comunicativo defendem abordagens gramaticais variadas, que vão desde uma rápida pincelada na gramática até o uso de um grande e variado repertório de técnicas que focam e trabalham a forma. Hoje em dia, os estudiosos do ensino de LEs são praticamente unânimes quanto à importância da necessidade de algum tipo de foco em forma dentro da abordagem comunicativa, que pode variar do tratamento explícito das regras gramaticais ao uso de abordagens mais sutis e indiretas como o uso de técnicas que ajudam o aluno a notar (*noticing*) as formas gramaticais, analisá-las cognitivamente e criar consciência delas (*consciousness-raising*).

Os métodos e suas diferentes abordagens do ensino da gramática mudam ao longo do tempo, mas algumas questões parecem eternas, tais como:

- O que é gramática?
- Como a gramática pode ser apresentada de modo a facilitar o aprendizado dos alunos?
- Que aspectos da gramática devem ser analisados com os alunos?
- Como esses aspectos devem ser explorados?

Pretendo neste capítulo, então, tentar analisar essas perguntas à luz de algumas teorias de aquisição de linguagem.

6.1. O que é gramática

De acordo com Scrivener

gramática se refere aos padrões generalizáveis da língua e à habilidade de construir novas frases e sentenças a partir de combinações de palavras e características gramaticais (...) para expressar um significado preciso (e provavelmente único) ⁶⁴ Scrivener (2005:227).

Ou seja, a gramática está relacionada às formas da língua, aos seus padrões e suas regularidades, que podem ser conectados de variados e criativos modos.

Mas a gramática não é a única responsável pelo uso comunicativo de uma língua. Segundo Lock (1995, p.4), a gramática é somente um dos níveis de análise (e de uso) ⁶⁵ de uma língua. Os outros níveis de análise são: a fonologia, o léxico e a semântica. De acordo com esse autor, a “gramática inclui dois aspectos: (1) o arranjo das palavras e (2) as estruturas internas das palavras” ⁶⁶. O primeiro aspecto, ou seja, aquele que “está interessado em como as palavras se combinam para formar uma frase que faça sentido” ⁶⁷, é chamado de sintaxe. O segundo, que se chama morfologia, se preocupa com a formação das próprias palavras.

De acordo com Brown, tecnicamente “a gramática se refere somente ao nível da frase, e não às regras que governam o relacionamento entre as frases, que são chamadas de regras de discurso” (Brown, 2001, p.362). Esse entendimento de gramática é normalmente aceito no ensino da gramática da LE. Scrivener corrobora essa visão ao afirmar que “tradicionalmente, a análise da forma gramatical feita com objetivo de ensino na sala de aula tem se baseado nas frases, e a maior parte da gramática estudada em livros-texto ainda está restrita ao nível da frase” ⁶⁸ (Scrivener, 2005, p.206).

Uma vez que expliquei o conceito tradicional de gramática na sala de aula de LE, focarei agora as abordagens que podem ser usadas para apresentá-la aos alunos.

⁶⁴ “Grammar refers to the generalisable patterns of the language and to our ability to construct new phrases and sentences out of word combinations and grammatical features (...) to express a precise (and probably unique) meaning.”

⁶⁵ Nota minha.

⁶⁶ “Grammar includes two aspects: (1) the arrangement of words and (2) the internal structure of words.”

⁶⁷ “...may be interested in how the words combine to form a meaningful sentence...”

⁶⁸ “Traditionally, a form analysis for classroom teaching purposes has been based around sentences, and most grammar studied in coursebooks is still at sentence level.”

6.2.

Abordagens de apresentação da gramática: indutiva e dedutiva

Ao contrário da aquisição natural e inconsciente da gramática da língua mãe, o processo de aprendizado da gramática de uma LE não é considerado simples por um grande número de alunos. Várias são as questões a serem consideradas ao se ensinar a gramática da língua inglesa. Na visão de Brown (2001, p.363), algumas destas questões seriam:

- O contexto em que a língua é apresentada, que deve ser um contexto comunicativo e relevante para o aluno;
- A escolha da estrutura gramatical alvo, que deve contribuir positivamente para os objetivos comunicativos dos alunos;
- A seleção de atividades de prática que promovam acuidade lingüística;
- O cuidado para que os alunos, principalmente os mais jovens, não sejam expostos a metalinguagem (terminologia lingüística) em excesso, e
- A escolha por uma abordagem gramatical que seja tão interessante e intrinsecamente motivadora quanto possível.

Vou focar aqui, principalmente, as abordagens de ensino de gramática. Pesquisadores de aquisição da LE acreditam que as pessoas precisam passar por vários processos e etapas de análise e prática de um novo item gramatical para poderem incorporá-lo ao seu estoque pessoal de linguagem. Nas palavras de Scrivener as pessoas

provavelmente precisam **ser expostas** ao novo item gramatical; elas precisam **notar e compreender** este item que está sendo focado; elas precisam **tentar usá-lo** em atividades de prática mais controlada e também em contextos mais livres; e elas precisam ser capazes de **lembrar** o que aprenderam ⁶⁹ Scrivener (2005, p.253).

Mas como esses processos e etapas acontecem na sala de aula de LE? Existem basicamente duas abordagens para o ensino da gramática: a dedutiva e a indutiva.

A abordagem dedutiva, também chamada de explícita, é aquela em que as regras e generalizações gramaticais são apresentadas explicitamente pelo

⁶⁹ "...probably need to have **exposure** to the language; they need to **notice** and **understand** items being used; they need to **try using** language themselves in 'safe' practice ways and in more demanding contexts; they need to remember the things they have learnt."

professor ou livro-texto e são depois aplicadas pelos alunos a outras instâncias de língua em que são apropriadas através de atividades de prática. Essa abordagem, que também é conhecida como foco na forma (*focus on form*), está associada a vários métodos de ensino de LE, entre eles o de *grammar-translation*.

A abordagem indutiva, ou implícita, se caracteriza pelo fato de os alunos serem incentivados a analisar cognitivamente alguns exemplos da estrutura-alvo, de modo a descobrir as suas regras e generalizações. Em outras palavras, a abordagem indutiva envolve a descoberta das regras através de uma exposição gradual e planejada à língua em uso e a inferência do particular para o geral. A abordagem indutiva, que também é chamada foco no significado (*focus on meaning*) é considerada mais característica do método áudio-lingual e da abordagem comunicativa.

Entre essas duas abordagens existe uma gama de estratégias chamadas descoberta gramatical (*grammar discovery*), descoberta guiada (*guided discovery*) ou ‘notar a língua’ (*noticing*), em que o foco na forma gramatical é combinado com a inferência através dos exemplos. Essas estratégias podem pender mais para a abordagem dedutiva ou indutiva dependendo do fato de as explicações gramaticais das regras acontecerem antes ou depois da prática, ou de acordo com o grau de controle a que os alunos são expostos no processo de descoberta das regras.

Scrivener define as atividades de *grammar discovery*, *guided discovery* ou *noticing* como aquelas que “permitem que os alunos gerem suas próprias descobertas e explicações”⁷⁰ (2005, p.268). Esse autor recomenda que essas atividades sejam adaptadas ao nível lingüístico do aluno de modo a focar a sua atenção em aspectos relevantes da língua analisada, e assim evitar o uso de explicações longas e envolver o aluno de modo muito mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Teóricos e professores do ensino das LEs têm discutido longamente a respeito da melhor abordagem para o ensino da gramática na sala de aula de línguas e nenhum consenso foi encontrado. Vantagens e desvantagens foram apontadas tanto para uma abordagem quanto para a outra. Alguns defendem a abordagem dedutiva por ser mais direta, poupar um tempo precioso e ser mais

⁷⁰ “...allow learners to generate their own discoveries and explanations.”

adequada ao ensino de adultos. Outros, tais como Brown (2001, p.365), defendem a abordagem indutiva. Nas palavras desse teórico, essa abordagem seria mais adequada pelo fato de:

- Estar mais em sintonia com a teoria de aquisição da linguagem, que defende a absorção inconsciente das regras gramaticais;
- Se adequar ao conceito de desenvolvimento da interlíngua (*interlanguage*);
- Permitir ao aluno “perceber” e “sentir” a língua de modo mais comunicativo, sem ser soterrado por explicações gramaticais e
- Promover mais motivação intrínseca, na medida em que permite que os alunos se envolvam mais ativamente no aprendizado da gramática.

6.3. Notando a língua-alvo (*noticing*)

Pesquisas recentes no campo da aquisição de segunda língua apontam as vantagens de alguns procedimentos que aumentam a consciência dos alunos a respeito de novas formas gramaticais apresentadas.

Carter et al (1998, p.79), citando Ellis (1991) e Fotos (1994), mencionam algumas conclusões a respeito de como se pode incentivar o processo de conscientização gramatical na sala de aula. Elas são:

- A atenção consciente às estruturas-alvo, feita de modo seqüenciado e controlado, demonstra ter resultados positivos em relação a uma eventual aquisição destas estruturas por parte dos alunos.
- O aprendizado pode ser mais efetivo se os alunos podem processar a estrutura sem ter que produzi-la automaticamente...
- As atividades deviam ser seqüenciadas de modo que os alunos primeiro focassem o significado da estrutura através de atividades que trabalhassem o conteúdo, depois os alunos seriam encorajados a tomar consciência para notar (*notice*) a forma e a função da estrutura e então, finalmente, fazer algum tipo de atividade de identificação de erros ...⁷¹

⁷¹ “i) Properly-sequenced, controlled, conscious attention to target structures is shown to have positive results in terms of students’ eventual acquisition of the structures.

ii) Learning can be more effective if learners are required to process the structure without having automatically to produce it...

iii) Activities should be sequenced so that students first respond to the meaning of the structure through content-based tasks, then are sufficiently encouraged to raise their consciousness to **notice** the form and function of the target structure and then finally engage in some kind of error identification activity...”

Mas o que seria este *noticing* e de que maneira ele beneficiaria a aquisição da LE? Schmidt e Frota (1986, p.311) propõem que “um aprendiz de uma segunda língua só vai começar a adquirir uma forma-alvo se, e somente se, ela for apresentada em um *input* compreensível e se for notada (...) conscientemente”⁷². Em um texto de 1990, Schmidt defende que de acordo com a abordagem do *notice the gap* “a atenção [dos alunos]⁷³ devia ser dirigida para o *input* gramatical de modo a possibilitar que eles o percebam e internalizem no processo de aprendizado usando uma série de atividades de conscientização”⁷⁴ (Schmidt, 1990 apud Bromley, 2005, p.2). Ou seja, na visão de Schmidt (1990) *noticing* seria o tipo de *intake*, isto é, aquela parte do *input* (língua potencialmente processável que é apresentada ao aluno) que é analisado/processado consciente e cognitivamente, e que se transforma em conhecimento lingüístico.

Willis (2000, p.11 apud Bromley, 2005, p.4) entende *noticing* como o processo que envolve “o isolamento de palavras e frases de modo a descobrir o que elas significam e perceber como são usadas”⁷⁵ e acrescenta que “é só quando essas características são notadas, processadas na mente do aluno e entendidas, que se torna possível que sejam incorporadas ao seu sistema lingüístico internalizado”⁷⁶.

Existem vários tipos de atividades que facilitam que os alunos notem/percebam (*notice*) as formas lingüísticas. A seguir falaremos sobre algumas delas.

6.3.1. Conscientização (*consciousness raising*)

De acordo com Ellis (1997, p.60 apud Bromley, 2005, p.5), uma atividade de conscientização (*consciousness-raising*) seria “uma atividade pedagógica em que os alunos são expostos a exemplos de LE em uso, e cujo objetivo seria chegar a uma compreensão explícita da(s) propriedade(s) lingüística(s) da estrutura-alvo”

⁷² “...a second language learner will begin to acquire the targetlike form if and only if it is present in comprehended input and ‘noticed’(...) consciously.”

⁷³ Nota minha.

⁷⁴ “...attention should be given to specific grammar input in order to be ‘noticed’ and internalized in the learning process using a series of consciousness-raising activities.”

⁷⁵ “...isolating particular words and phrases discovering what they mean and noting how they are used.”

⁷⁶ “It is only when such features are noticed, processed in the learner’s mind and understood that they are likely to become part of their internalized language system.”

⁷⁷. A mais importante característica desse tipo de atividade seria o foco na reflexão e análise da estrutura-alvo, de modo a descobrir as regras que a norteiam e poder generalizá-las.

Scrivener (2005, p.268) cita várias atividades que podem ser usadas com o intuito de facilitar a descoberta gramatical. Entre elas, selecionei:

- Fazer perguntas que foquem o significado (*concept questions*), no contexto (*context questions*) e a forma gramatical;
- Pedir que os alunos analisem frases isoladas de textos e criem hipóteses de regras;
- Oferecer ferramentas que ajudem os alunos a esclarecer o significado dos itens gramaticais, tais como: tabelas de substituição e linhas do tempo, encorajando os alunos a usá-las para resolver problemas;
- Guiar o processo de descoberta de modo que os alunos mantenham o foco na estrutura-alvo selecionada pelo professor e
- Conscientizar os alunos sobre o que eles já aprenderam.

Gostaria de adicionar à lista de Scrivener a ‘análise contrastiva’ (*contrastive analysis*) de LM e LE.

6.3.1.1. Foco no conceito (*concept work*)

Qual são as razões para se trabalhar o significado das estruturas gramaticais através do foco no conceito (*concept work*)? Segundo Scrivener,

se você entende o significado [da estrutura] ⁷⁸ e pode focá-lo de modo simples e claro, então é obviamente mais útil para os alunos do que quando você explica de modo longo, deixa de explorar os componentes essenciais do significado e usa linguagem complexa ⁷⁹ (Scrivener, 2005, p.221).

⁷⁷ “...a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property or properties of the target language.”

⁷⁸ Nota minha.

⁷⁹ “If you understand what the meaning is and can focus on it in simple and clear ways, then it is obviously more useful to the students than when you explain at length, fail to pinpoint the essential components of meaning and use complex language.”

No entanto, o grande desafio do foco no conceito (*concept work*) para Scrivener (2005, p.219) é esclarecer o significado da estrutura gramatical de maneira simples, clara e usando linguagem menos complexa do que a da própria estrutura que está sendo trabalhada. Uma maneira de fazê-lo é através do uso de perguntas conceituais (*concept questions*).

Perguntas conceituais são perguntas simples que focam a atenção dos alunos no significado/conceito central da estrutura-alvo. Elas normalmente são curtas, diretas e pedem respostas simples, tais como: sim ou não, verdadeiro ou falso. As perguntas conceituais são também muito úteis para informar o professor se os alunos estão entendendo o significado da estrutura ou não, na medida em que perguntas mais gerais, como a usual *Do you understand?*, podem não oferecer a resposta verdadeira por uma série de razões.

Alguns exemplos de perguntas conceituais sugeridas por Scrivener para a estrutura *have something done* na frase *I had my car repaired*. seria:

- *Did someone repair the car?* → *Yes.*
- *Did I arrange for this to happen?* → *Yes.*
- *Did I repair the car myself?* → *No.*

Como se pode ver, as perguntas conceituais focam a atenção dos alunos no significado central da estrutura, facilitando o seu processo de análise e ajudando a sua compreensão, evitando, no entanto, as explicações longas e o uso de metalinguagem.

6.3.1.2. Tabelas de substituição

A gramática está relacionada às formas da língua, os seus padrões e regularidades e uma maneira visual de focar esta forma da estrutura gramatical-alvo é o uso de tabelas de substituição, como esta sugerida por Scrivener (2005, p.208).

Quadro 2: Exemplo de uma tabela de substituição de Scrivener

Has	Mary John He	bought eaten read	the	book chips chocolate story magazine	?
Have	you they your friends				

As tabelas de substituição exploram os padrões e regularidades da gramática, deixando claro para o aluno que o próprio padrão gera um sem número de outras possibilidades apenas com a mudança do vocabulário usado. Ao se ler as tabelas de substituição da esquerda para a direita, escolhendo uma palavra de cada seção, pode-se produzir um grande número de frases gramaticalmente corretas.

Tabelas de substituição podem sofrer algumas variações de modo a alterar o seu nível de desafio. Algumas idéias seriam deixar colunas em branco ou deixar espaços em branco em algumas colunas para que os próprios alunos pudessem preenchê-los.

Na visão de Scrivener (2005, p.208), as tabelas de substituição podem ser “ao mesmo tempo um estímulo para atividades de prática na sala de aula e uma maneira de manter um registro da gramática estudada (...)”⁸⁰. As próprias tabelas podem ser usadas como base para atividades de prática oral controladas, como repetições (*drills*). Além disso, o autor alega que os alunos, principalmente os de nível lingüístico mais baixo, costumam achar as tabelas de substituição mais fáceis de serem usadas (*user-friendly*) do que as explicações gramaticais.

6.3.1.3. Linhas do tempo

As linhas do tempo são ferramentas para fazer o “tempo” dos tempos verbais mais acessível e visual para os alunos. Nas palavras de Scrivener, “uma linha do tempo tenta fazer o fluir do tempo visível, possibilitando, então, que os alunos vejam mais claramente como um tempo verbal difere do outro, e como um único tempo verbal pode se referir a ‘tempos’ diferentes.”⁸¹ (2005, p.319).

Um exemplo de uma linha do tempo sugerido por Scrivener para a frase *I'm drinking a glass of lemonade*. seria:

⁸⁰ “...both a stimulus to practice activities in the classroom and a way of recording the studied grammar (...)”

⁸¹ “A timeline attempts to make the flow of time visible, and thus enable learners to see more clearly exactly how one tense differs from another, or how a single tense can refer to different ‘times’.”

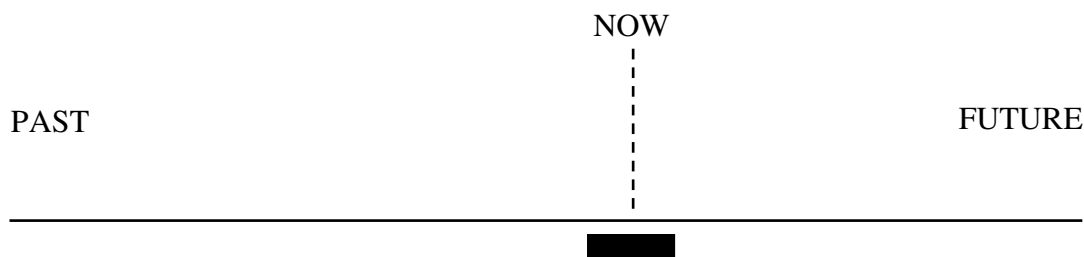


Figura 5: Exemplo de linha do tempo de Scriverener

6.3.1.4. Mapas e desenhos

Mapas e desenhos dão suporte visual à gramática ilustrando o significado de certas estruturas de modo simples e prático.

6.3.1.5. Uso da língua materna

A língua mãe dos alunos é um fator extremamente importante no processo de aquisição da LE e o conhecimento que os alunos têm da LM pode e deve ser usado na sala de aula de LE, de modo a facilitar o seu aprendizado. Nas palavras de Brown

a língua nativa dos alunos é um sistema altamente significativa em que os alunos se baseiam para prever o sistema da língua-alvo. Se por um lado, a língua nativa vai exercer tantos efeitos facilitadores quanto efeitos de interferência na produção e compreensão da nova língua, espera-se que os efeitos de interferência sejam mais salientes⁸² (Brown, 1994, p.27).

Desse modo, professores podem usar o conhecimento dos sistemas lingüísticos da língua mãe dos alunos e da LE para perceber que itens gramaticais se beneficiarão das semelhanças entre as duas línguas e quais pontos gramaticais deverão ser tratados com mais cuidado e profundidade devido à diferença entre LM e LE. A análise contrastiva (*contrastive analysis*) de LM e LE pode ser bastante útil nesse processo, já que pode ajudar os alunos a ganharem consciência sobre essas semelhanças e diferenças.

⁸² “The native language of learners will be a highly significant system on which learners will rely to predict the target language system. While the native system will exercise both facilitating and interfering effects on the production and comprehension of the new language, the interfering effects are likely to be the most salient.”

Scrivener é um defensor do “bom” uso da LM na sala de aula de inglês e dá as seguintes sugestões para os professores desta língua:

quando um item gramatical é aprendido, encoraje os alunos a pensar como ele diria a mesma coisa na sua própria língua. Não peça somente que eles traduzam a frase, mas encoraje os alunos a considerar se há uma correlação direta com a sua LM e a notar as diferenças entre as duas línguas.⁸³ (Scrivener, 2005, p.309).

6.3.2.

A melhoria visual do *input* (*visual input enhancement*)

A melhoria visual do *input* (*visual input enhancement*) é um tipo de estratégia visual que expõe sistematicamente os alunos a uma característica gramatical específica, de modo a facilitar que eles a notem. Ellis (1997 apud Bromley, 2005, p.6) explica que essas estratégias são desenvolvidas de modo conscientes para aumentar a proeminência/saliência da estrutura-alvo no *input*.

De acordo com Sharwood (1993 apud Bromley, 2005, p.6) existem dois tipos de *input enhancement*: o positivo, que aumenta a saliência das formas corretas do *input*, e o negativo, que foca as formas incorretas. Essa proeminência/saliência do *input* pode ser alcançada através de recursos visuais que chamam a atenção dos alunos, tais como o uso de negrito, itálico ou de palavras sublinhadas.

6.3.3.

Inundação de *input* (*input flooding*)

Na estratégia de “inundação de *input*” (*input flooding*) os alunos são expostos a uma alta frequência da forma gramatical-alvo do *input*, o que os possibilita percebê-la, conhecê-la e compreendê-la melhor, porém nada mais é feito para focar a atenção do aluno nesta estrutura. Bromley (2005, p.6) define essa estratégia da seguinte forma: “o texto é ‘encharcado’ com a mesma forma gramatical de modo que ela se torne ‘notável’ para o aluno...”⁸⁴.

⁸³ “When a new grammatical item is learned, encourage learners to think how they would say the same thing in their own language. Don’t just ask for a translation, but encourage learners to consider if there is a direct one-to-one correlation with their L1 and to notice differences between the two languages.

⁸⁴ “The text is ‘soaked’ with the same form over and over so that it can be noticeable to the learner...”

6.4.

Resumo: abordagem gramatical no LD de inglês

Neste estudo usarei os conceitos explorados neste capítulo para analisar a abordagem gramatical adotada na Série A e investigar a percepção que o usuário do material (o aluno) tem a seu respeito.