

O ENSINO DE GRAMÁTICA EM CURSOS TEMÁTICOS DE PBSL: uma proposta pedagógica



Verónica Andrea González
Universidade de Brasília

Gladys Quevedo-Camargo
Universidade de Brasília

Resumo: Este artigo explora o papel da gramática e do seu ensino em cursos temáticos de português para estrangeiros. Foram analisados dados coletados a partir da gravação de uma tarefa de troca de informação realizada em classe por estudantes de Português do Brasil como segunda língua (PBSL) - Nível básico II, no curso Meu Brasil brasileiro, ministrado em uma escola especializada no ensino de português para estrangeiros. O construto abordagem, alguns conceitos de ensino de gramática e do ensino temático, categorias de atividades e os princípios da abordagem comunicativa proporcionaram o marco teórico. O objetivo primário deste trabalho é apresentar uma proposta pedagógica para o ensino de gramática em cursos temáticos a partir das seguintes premissas: tratamento de desvios por meio do recast e do feedback, repetição, gradação, escolha de conteúdos linguísticos e fala adaptada do professor. No decorrer do artigo, mostramos a materialização da teoria na abordagem de ensino e o papel específico que a gramática e o seu ensino assumem na construção de significados enquanto os estudantes executam uma atividade comunicativa.

Palavras-chave: Abordagem comunicativa, Gramática, Desvios gramaticais, Português do Brasil como segunda língua (PBSL), Ensino temático.

1. Introdução

Os profissionais do ensino de línguas que começam a introduzir na sala de aula pressupostos da abordagem comunicativa encontram alguns desafios para lidar com a nova configuração trazida por essa filosofia de ensino. Por um lado, os estudantes passam a trabalhar em pares ou pequenos grupos; por outro, os professores desenvolvem o papel de facilitadores e os estudantes tornam-se protagonistas do processo de aprendizado. Sendo assim, os papéis de ambos se modificam (Barbirato, 1999). Além disso, o elemento organizador das experiências deixa de ser a gramática para dar lugar a um tema (ensino temático) ou a um conteúdo (ensino por conteúdos das grandes áreas do conhecimento), por exemplo, o que conseqüentemente leva a mudanças tanto em relação aos materiais didáticos quanto aos tipos de atividades e avaliação usadas em sala de aula.

Neste artigo, pretendemos dar especial atenção a esse último ponto já que, ao ministrar cursos e oficinas de formação continuada de professores de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) ou Português do Brasil como Segunda Língua (doravante PBSL) dentro e fora do Brasil, temos

observado que os principais desafios apontados pelos(as) professores(as) em cursos de índole comunicativa versam em torno, basicamente, de dois aspectos: ensinar ou não gramática e, se ensiná-la, fazê-lo de forma explícita ou não.

Para tentar responder a esses entraves, foram coletados dados por meio da gravação de uma atividade realizada em classe por estudantes de PBSL/Nível básico II em um curso temático ministrado em uma escola especializada no ensino de PLE/PBSL¹. Esses dados foram analisados à luz de teoria relevante sobre a abordagem comunicativa (vide Almeida Filho, 2010; Barbirato, 1999), ensino temático (vide Brinton, 2007; Brown, 2007a), tarefas (vide Willis, 1996; Barbirato, 1999) e conceitos de ensino de gramática, (vide Long, 1988, 1991; Larsen-Freeman, 2003) para chegar a respostas consistentes sobre as questões a seguir: qual é o papel da gramática em cursos que promovem o aprendizado de uma língua por meio de um tema? Quais práticas pedagógicas são mais adequadas ao ensino de gramática nesses cursos?

Nas próximas seções, serão explanados os princípios da abordagem comunicativa, o conceito de ensino temático, alguns conceitos de ensino de gramática e categorias de atividades para o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, na seção de análise de dados, serão expostos resultados da análise desenvolvida e excertos da atividade gravada. Para encerrar o artigo, uma proposta pedagógica para o ensino de gramática em cursos temáticos de PLE/PBSL, o objetivo mor desta produção, virá à tona.

2. Abordagem comunicativa e o ensino temático

Entendemos como ensino comunicativo de línguas estrangeiras toda ação de ensino que tem por objetivo capacitar os aprendizes a usar a língua-alvo por meio da organização de experiências de aprendizado diretamente ligadas a atividades de real interesse/necessidade do aluno (Almeida Filho, 2009). Nessa perspectiva, o construto *abordagem* serve de base para fundamentar e orientar as ações e decisões tomadas em sala de aula e suas extensões visto que tal construto é mais abstrato e abrangente e pode explicar o uso de vários métodos envolvidos no processo de ensinar e aprender uma língua (Almeida Filho, 1993).

O ensino temático, vertente da abordagem comunicativa, assim como o ensino por meio de conteúdos (vide Brown 2007b, p. 235-238), traz para a sala de aula a possibilidade de construir um ambiente de ensino-aprendizagem baseado em temas de interesse dos estudantes. Para Prabhu (1996), nessa modalidade, o estudante faz um tipo de esforço para aprender

¹ Escola “Submarino: imersão em língua e cultura”, localizada em Brasília-DF e pertencente à pesquisadora e primeira autora deste artigo. Endereço eletrônico: <http://submarinobrasilia.com.br>

chamado de “desdobramento”. Segundo o autor, esse tipo de esforço envolve um processo subconsciente do desenvolvimento do sistema da língua, provocado e promovido quando a linguagem é empregada como um recurso que produz um esforço para entender o mundo, o modo como o aprendiz lida com a informação nova adquirida na língua alvo.

Segundo Brown (2007b), os princípios que regem o ensino temático são: automaticidade, aprendizagem significativa, motivação intrínseca e competência comunicativa. Essas concepções devem ser consideradas para organizar/planejar cursos temáticos, produzir/selecionar os respectivos materiais didáticos e avaliar. Cabe salientar que é preciso fazer um levantamento prévio das características e necessidades do futuro público de alunos. Isso demanda um tempo extra do coordenador/professor, no entanto, é fundamental para verificar se realmente o ensino por meio de um tema dará ao aluno o que ele precisa. Questionários para sondar temas de interesse, objetivos e necessidades de aprendizado dos estudantes auxiliam nessa tarefa; entrevistas são uma opção mais completa, embora demandem mais tempo.

Brinton, Snow e Wesche (1989) explicam que nos cursos temáticos “o plano de ensino se estrutura em torno de temas ou tópicos, com os itens linguísticos subordinados à função organizadora mais abrangente do tema selecionado” (p. 26)². Na seção de análise de dados, será possível verificar como isso acontece na prática.

A escolha de conteúdos relevantes para os aprendizes é um aspecto crucial para o planejamento de um curso temático segundo Brinton (2007), assim como a seleção de atividades e de textos autênticos, e o envolvimento dos aprendizes em todas as fases do processo de aprendizagem integrando habilidades (como na vida real, tomar notas enquanto se participa de uma reunião, por exemplo). A autora assevera que, embora o curso seja temático, é necessário chamar a atenção dos estudantes de forma clara para as características da língua. Esse último aspecto tem sido apontado por diversos professores de línguas como o principal desafio em cursos temáticos, especialmente no que diz respeito a ensinar ou não gramática e, se ensiná-la, fazê-lo de que maneira. Retomaremos esse assunto na seção de análise de dados.

3. Categorias de atividades no ensino temático

Ao considerarmos automaticidade, aprendizagem significativa, motivação intrínseca e competência comunicativa como os princípios que regem o ensino temático, nas aulas, precisamos usar atividades que promovam

²No original: *the syllabus is structured around themes or topics, with the linguistic items subordinated to the “umbrella” organizing function of the theme which has been selected.* (Esta e as demais traduções apresentadas neste artigo são de nossa autoria)

situações de comunicação próximas da vida real e dos interesses/objetivos/necessidades dos estudantes. Para esse fim, a categoria de atividade comunicativa “tarefa” se mostra como uma ótima opção.

Neste artigo, adotamos o conceito de tarefa proposto por Willis (1996). Para essa autora, a tarefa é uma subcategoria de atividade na qual: (a) o significado é o aspecto principal e vem antes da forma, (b) há uma relação com as situações encontradas fora da sala de aula na vida real, (c) o processo de realização tem prioridade, sendo a avaliação do desempenho realizada em termos da qualidade de língua(gem) construída e do resultado alcançado, (d) o aluno deve ser desafiado linguisticamente e intelectualmente promovendo o desenvolvimento da língua(gem) de maneira produtiva, e (e) deve necessariamente ter um objetivo e um resultado.

Durante a realização da tarefa, Willis (1996) assevera que “os estudantes têm liberdade de escolher as formas linguísticas para comunicar o que querem dizer, a fim de completar, da melhor maneira que puderem, o objetivo da tarefa” (p. 24).³ Cabe salientar que a tarefa não tem por objetivo que os estudantes sigam trilhos⁴ predeterminados para chegar ao resultado esperado, nem controlar as formas linguísticas que eles devem usar. Para Willis (*op.cit.*), conforme as necessidades de uso de uma ou outra forma forem surgindo,

as palavras e frases adquiridas pelos estudantes previamente, mas ainda não usadas virão, na maioria das vezes, à mente. Se a necessidade de comunicar for fortemente experimentada, os estudantes encontrarão uma maneira de contornar aquilo que ainda não sabem ou não se lembram, podem ser palavras ou formas. Se, por exemplo, estudantes de níveis iniciais querem exprimir algo que aconteceu ontem no passado, eles podem usar a base do verbo e um advérbio que denote tempo passado como “Eu ir ontem” ou “Na semana passada você dizer”. (p.24).⁵

Na seção de análise de dados será possível identificar como isso acontece enquanto os estudantes interagem na realização da tarefa.

Faz-se importante esclarecer que as tarefas (atividade comunicativa) nem sempre são as únicas atividades usadas nos cursos temáticos. Caso os estudantes demandem ou o professor verifique a necessidade de chamar a atenção para alguma característica específica da língua, é possível usar

³No original: *is that learners are free to choose the linguistic forms they wish to convey what they mean, in order to fulfil, as well as they can, the task goal.*

⁴ Trilho (Barbirato, 1999) refere-se a estruturas, frases e itens lexicais pré-definidos apresentados aos estudantes para serem usados durante a realização da atividade.

⁵No original: *words and phrases acquired previously but as yet unused will often spring to mind. If the need to communicate is strongly felt, learners will find a way of getting round words or forms they do not yet know or cannot remember. If, for example, learners at a very elementary level want to express something that happened in the past, they can use the base, form of the verb, and an adverb denoting past time, like I go yesterday, Last week you say ...*

atividades pré-comunicativas⁶ ou estruturais⁷. Essas categorias de atividades detêm um potencial específico para gerar competência comunicativa (foco no significado e uso adquirido da língua) ou para gerar competência linguística (foco nas formas).

4. A gramática no ensino de línguas: algumas perspectivas

O ensino da gramática⁸ sempre teve papel importante na sala de aula de línguas. Durante séculos, ensinou-se línguas por meio de abordagens essencialmente gramaticais, também chamadas de estruturalistas, nas quais o currículo se organiza(va) a partir das estruturas gramaticais, isto é, aspectos sintáticos e morfológicos, a serem aprendidas pelos alunos (Keck e Kim, 2014).

A diversidade de abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas, e particularmente o surgimento da abordagem comunicativa nos anos 1970⁹, fizeram com que a gramática oscilasse entre elemento central da sala de aula e elemento marginalizado. A gramática como algo estanque cujo ensino justificava-se por si só (ensino baseado na forma) passou a conviver com outras visões de ensino, nas quais saber a forma (sintaxe, morfologia, fonologia) não era suficiente, mas que tal conhecimento deveria ser acompanhado de compreensão relativa ao significado das formas aprendidas (semântica) e ao uso dessas formas em contextos comunicativos (pragmática) (Larsen-Freeman, 2003). Essas três dimensões – forma, significado e uso – atribuem dinamismo ao ensino da gramática na medida em que ela passa a ter sentido para os alunos. Dessa forma, reconhece-se a importância da gramática como suporte essencial para a aprendizagem de línguas.

Cabe ao(à) professor(a) decidir como e quando trabalhar gramática em classe. Com respeito a como ensinar gramática, a literatura nos traz algumas opções, das quais comentaremos duas. A primeira opção se refere ao fato de que o ensino pode ser indutivo (o aluno ‘descobre’ a regra a partir de exemplos apresentados pelo professor) ou dedutivo (a regra é apresentada pelo professor, seguida de exemplos) (Thornbury, 1999). Há,

⁶ Trata-se de uma categoria de atividade preparatória do uso, ainda mais relacionada à forma do que ao significado, embora não seja essencialmente mecânica como um exercício. Tem como objetivo principal produzir formas linguísticas aceitáveis (vide Barbirato, 1999).

⁷ São os clássicos exercícios com foco nas regras e formas do sistema da língua; preenchimento de lacunas com verbos e vocabulário e imitação de modelos são alguns exemplos dessa categoria.

⁸ Adotamos para este artigo a definição de gramática de Ballard (2007) e Brown (2007b). Para esses autores, a gramática é um conjunto ou sistema de regras que rege o arranjo convencional e a relação das palavras em uma frase e nos possibilita construir frases estruturalmente aceitas em uma dada língua. Também entendemos que, como afirmam Keck e Kim (2014) com base em Larsen-Freeman (2003), o estudo da gramática inclui não apenas descrição morfológica, sintática e fonológica, mas também de uso.

⁹ Para mais informações sobre esse tema, ver, por exemplo, Brown (2007b)

indubitavelmente, prós e contras nas duas modalidades de apresentação, e a decisão sobre qual adotar dependerá de diversos fatores, como idade e interesses dos alunos, item gramatical que está sendo ensinado, entre outros aspectos. A segunda opção se refere ao fato de utilizar ou não terminologia técnica (metalinguagem). Novamente, essa decisão dependerá do nível de proficiência e dos objetivos dos estudantes.

Com relação a quando trabalhar a gramática em classe, apresentamos a distinção feita por Long (1988; 1991) entre *Foco nas formaS* e *Foco na forma*. Para o autor, Foco nas formaS corresponde a uma aula de gramática, na qual as formas gramaticais a serem trabalhadas são pré-selecionadas pelo(a) professor(a). Tal pré-seleção não leva em conta o aprendiz, mas sim a necessidade do cumprimento de um programa de ensino. O segundo termo – *Foco na forma* – equivale ao trabalho com a gramática em classe quando pertinente, pois o(a) professor(a) dirige a atenção dos alunos para questões relativas à forma durante ou após interações significativas. Para Long (1988; 1991), essa abordagem favorece muito mais a aprendizagem porque se concentra em atender às necessidades de comunicação dos alunos. Além disso, por ocorrer dentro de um contexto de comunicação, tal abordagem permite que os alunos estabeleçam conexões importantes entre a forma linguística, seu significado e seu uso apropriado (Keck e Kim, 2014).

5. A tarefa de troca de informação

A tarefa gravada corresponde a uma aula de uma hora do curso temático de português como segunda língua sobre pré-história, história e geografia do Brasil, “Meu Brasil brasileiro” - (Nível básico II) (González, 2016). Desse curso de vinte horas, com dois encontros semanais de uma hora, participaram dois estudantes europeus (doravante A1 e A2). O material didático produzido para o curso foi organizado em quatro unidades que abordam a pré-história, história e geografia das diferentes regiões e uma seção de leituras complementares. A tarefa gravada, que corresponde à categoria troca de informação, na subcategoria lacuna de informação, pertence à primeira unidade desse material.

Essa subcategoria de atividade comunicativa “envolve troca de informação de uma pessoa para outra, ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro geralmente exigindo a decodificação de informação da ou na língua (Barbirato, 1999, p.74).” Para resolver essa tarefa, os estudantes, em duplas, precisavam escolher entre o Mapa A, mapa político-administrativo do Brasil, e o Mapa B, o mesmo mapa sem nomes de estados e capitais (Figura 1). Na primeira parte da tarefa, por meio da interação, o(a) aluno(a) com o Mapa A deve fazer com que o(a) aluno(a) com o Mapa B complete os nomes dos estados e das capitais de cada região. Na segunda parte, os estudantes devem escrever um pequeno texto explicativo sobre o Mapa A, especificando quantidade de estados, estados que compõem cada

região e países com os quais o Brasil faz fronteira, entre outras informações que eles considerarem pertinentes.

MAPA A

Região Sul - Região Norte - Região Nordeste - Região Centro Oeste - Região Sudeste



MAPA B



Figura 1 - Atividade de troca de informação

Fonte: Meu Brasil brasileiro (González, 2016, p.7 e 8)

Vejamos, a seguir, o perfil dos estudantes que participaram da tarefa gravada.

6. Perfil dos estudantes

Os estudantes A1 e A2 são estrangeiros, europeus de diferentes nacionalidades, que, no momento da realização da atividade, estavam, há 4 meses, morando no Brasil. Ambos são fluentes em inglês (nível avançado) e têm noções básicas de espanhol e de outras línguas; A1 é tradutor (Francês/Inglês - Inglês/Francês) e A2 é mosaicista. Eles vêm de uma cultura de aprender¹⁰ línguas estrangeiras e de morar em diferentes países.

O estudante A1, apesar de, antes do curso Meu Brasil brasileiro, não haver estudado português formalmente, tinha mais fluência¹¹ que A2, que já havia cursado o nível básico 1. Diante disso, na hora de escolher os mapas, A2 sugeriu que A1 ficasse com o Mapa A, ou seja, que ele ficasse com a responsabilidade de descrever o mapa para ela.

¹⁰Chama-se cultura de aprender às maneiras de aprender “naturalizadas”, quase inquestionáveis, geralmente construídas pelas escolas e pelos meios de comunicação para atingir com êxito seus objetivos (Coracini, 1999).

¹¹ Utilizamos o termo fluência com o sentido de uma produção oral automática, que não requer muita atenção ou esforço, e na qual tanto o planejamento do que se quer dizer quanto a produção propriamente dita se realizam de forma fácil e eficiente na situação comunicativa em que se inserem (Lennon, 1990; Schmidt, 1992).

7. Macroestrutura da aula

Antes de nos debruçarmos sobre a análise da tarefa de troca de informação propriamente dita, achamos pertinente evidenciar a macroestrutura da aula em que a tarefa gravada ocorreu. O interesse focal deste artigo são as partes II e III descritas a seguir:

Tabela 1 Macroestrutura da aula gravada

<p>Parte I 7'34''</p>	<p>Introdução: a professora começou a aula apresentando o livro <i>Duas Viagens ao Brasil</i>, de Hans Stadens (2008); os alunos fizeram perguntas sobre esse livro já que na aula anterior haviam conversado sobre essa e outras produções que retratam as guerras entre povos indígenas e colonizadores no processo de conquista do país. Logo depois, a professora perguntou se os alunos tinham dúvidas sobre os exercícios de pretérito perfeito que eles haviam levado para fazer em casa. A seguir, ela apresentou brevemente a tarefa aos alunos e pediu que lessem o comando da mesma.</p>
<p>Parte II 23'27''</p>	<p>Realização da primeira parte da tarefa: os estudantes interagiram intensamente para alcançar o resultado esperado e a professora interferiu apenas nos momentos que eles deram sinais de que precisavam de ajuda.</p>
<p>Parte III 4'44''</p>	<p>Feedback/Explicações: a professora forneceu <i>feedback</i> sobre a língua(gem) usada para resolver a primeira parte da tarefa e explicitou algumas questões de gramática, léxico, significado e pronúncia.</p>
<p>Parte IV 6'38''</p>	<p>Realização da segunda parte da tarefa: a dupla trabalhou em conjunto novamente para escrever o pequeno texto sobre o Mapa A.</p>
<p>Parte V 4'12''</p>	<p>Feedback/Explicações/Fechamento: a professora forneceu <i>feedback</i> sobre o texto escrito e a apresentação oral dessa produção, e explicitou algumas questões de gramática, léxico, significado e pronúncia ligadas a essa produção.</p>
<p>Parte VI 9'4''</p>	<p>Apresentação A2: no final da aula, A2 fez uma apresentação sobre mosaicos em Brasília retomando um projeto do curso anterior “Eu amo Brasília”. Durante a apresentação, todos interagiram comentando o design dos mosaicos, localização, história, etc. A professora tomou notas durante a</p>

	apresentação para dar <i>feedback</i> à estudante.
Parte VII 4' 5''	Dever de casa e despedida: a professora passou uma atividade de leitura para casa, todos conversaram sobre os horários dos próximos encontros e se despediram.

A aula da professora apresentou a sequência abaixo:

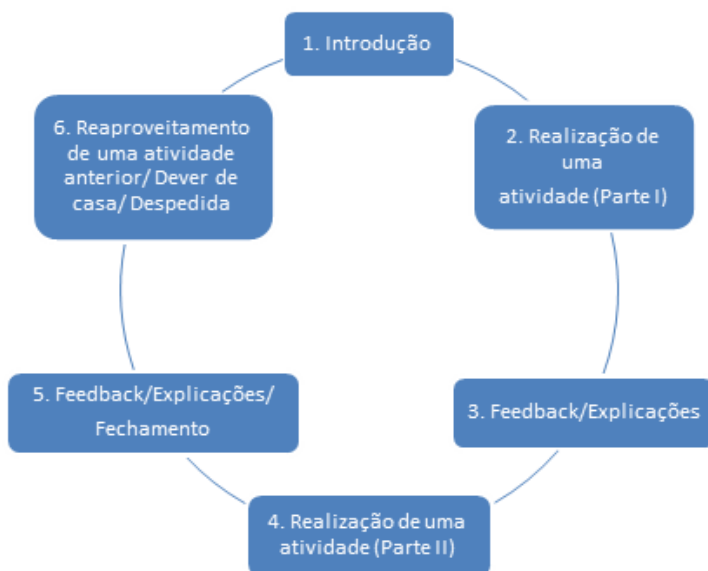


Figura 2 - Sequência da aula gravada

8. Análise da tarefa de troca de informação

Nesta seção, analisaremos, prioritariamente, as partes II e III da aula gravada para responder aos questionamentos apontados na introdução deste artigo: qual é o papel da gramática em cursos que promovem o aprendizado de uma língua por meio de um tema? Quais práticas pedagógicas são mais adequadas ao ensino de gramática nesses cursos? Cabe lembrar também que esses questionamentos têm origem nos principais desafios assinalados por professores(as) para o ensino de PLE/PBSL em cursos de índole comunicativa: ensinar ou não gramática e, se ensiná-la, fazê-lo de forma explícita ou não. A duração das interações, o comportamento e os comentários dos estudantes; as intervenções, o *feedback*, as explicações da professora e os papéis dos estudantes e da docente serão os eixos condutores da análise.

8.1 A tarefa: um pouco de geografia

A interação começou com a professora apresentando a tarefa intitulada “Um pouco de geografia”, dando dicas para a sua realização e solicitando que os estudantes lessem o comando e tirassem dúvidas. Logo depois, a estudante A2 manifestou seu desejo de ficar com o Mapa B e A1 aceitou com tranquilidade o papel a desempenhar com o Mapa A. Ambos estudantes fizeram perguntas para confirmar seu entendimento sobre o que deviam fazer e durante 23’27” interagiram até conseguir que A2 completasse o Mapa B.

É importante esclarecer que na tarefa gravada não se deu nenhum tipo de trilho para que os estudantes seguissem. Tal qual Willis (1996) afirma, os estudantes tiveram total liberdade de escolher as formas linguísticas para comunicar o que queriam a fim de atingir o objetivo da tarefa.

Em consonância com as assertivas da autora supracitada, nos excertos seguintes, é possível ver, conforme a necessidade de uso de uma ou outra forma ou palavra ia surgindo, como os estudantes agiam. Eles experimentavam uma forte necessidade de comunicar-se para completar a tarefa e contornavam, por meio de diversas maneiras, aquilo que ainda não sabiam ou não se lembravam.

Excerto 1

A1: Region Sul

A2: *Mais sul?*

A1: A Região Sul é a Region mais meridional. Ok?

A2: sim

A1: Nesta *Region*...

A2: essa é uma?

A2: sim, são cinco *region* com fronteira, com *delimita*

Na expressão “Mais sul?” (A2) a falta de a preposição “ao” ou “para o”. No entanto, ainda com a omissão dessa preposição, A1 consegue compreender a pergunta da sua colega. Também se percebe influência do francês na pronúncia de “Região” (Region) e o uso do vocábulo “delimita” (verbo delimitar) no lugar de “limites” (substantivo), ambos com ligação de sentido.

Excerto 2

A1: fica a norte do estado a *média* parte da fronteira com Amazonas

A2: mhu, como se chama?

Percebe-se que o estudante A1 queria usar o termo meio, mas, talvez, por desconheçê-lo, transferiu do espanhol, “*medio*” para “*média*” em português. Ainda que a palavra “*média*” não signifique exatamente o que A1 quis dizer, A2 compreendeu perfeitamente, talvez porque ela também tem noções de espanhol e porque esses vocábulos compartilham a mesma raiz.

Excerto 3

A1: Agora vamos falar da Região Nordeste.

A2: muitos *pequenos estados*.

A1: o primeiro tem *fronteira comunas* com estado de Pará e o estado do Tocantins.

A2: com *fronteiras comuns*

Nesse excerto, é perceptível que os estudantes ainda não dominam as regras de formação do plural de substantivos e adjetivos, nem a concordância de gênero e número, ainda assim, novamente a raiz das palavras contribui para a compreensão do que querem dizer. Também é perceptível que A2 não tem domínio da ordem das palavras na frase para uma situação de comunicação informal.

Excerto 4

A1: temos 1, 2, 3, 4, 5 *pequenos* estados

A2: sim, cinco

No excerto acima, há uma clara interferência do espanhol; cabe lembrar-se de que A1 tem noções básicas sobre essa língua.

Excerto 5

A1: A região sudeste, a última, o maior estado é o estado *do* Minas Gerais, com a capital Belo Horizonte, está ficando *um pouco sul aproximadamente* a mesma latitude que Campo Grande o outro grande estado é o estado *do* São Paulo. São Paulo *está ficando a* sul do estado mas não *está ficando a* litoral, ligeiramente no *interi*, interior?

P: no interior

A2: um pouco no interior?

No excerto 5, em primeiro lugar, é perceptível a falta de precisão quanto ao uso da preposição “de” junto da palavra “estado”, assunto gramatical que a professora aproveita para abordar após finalizada a interação. Por outro lado, A1 repete a expressão em presente contínuo “está ficando” quando o correto seria “fica”. Também vemos que a preposição “a” exige o uso do artigo “o” nas frases construídas por A1.

Excerto 6

A1: começamos *da sul, do sul*, temos Uruguai, Paraguai, Peru, Colômbia, Guiana que foi a Guiana Inglês *antigament*, depois Suriname que foi Guiana Holandês e Guiana Francesa.

A2: sim.

P: para aquilo do relógio, vocês também podem falar sentido horário. O que mais?

Neste último excerto, A1 se corrige (da sul x do sul) e pronuncia a palavra “antigamente” com influência da sua língua materna (francês). Além disso, é perceptível a falta de precisão na concordância de gênero em *Guiana Inglês* e *Guiana Holandês*.

Em suma, além de usar palavras em francês e espanhol e raízes e combinações de palavras em português consideradas gramaticalmente inadequadas para comunicar aquilo que queriam, mas não sabiam ou não se lembravam, os estudantes também davam sinais à professora para que ela os auxiliasse com alguns conteúdos. Como veremos a seguir, durante a interação de A1 e A2, a docente interveio para (a) facilitar conteúdos; (b) dar *feedback*

do andamento da tarefa; (c) auxiliar a compreensão; (d) enfatizar elementos do tema; e (e) corrigir. Vejamos os detalhes dessas diferentes intervenções a seguir:

a) Facilitar¹² conteúdos: quando os alunos davam sinais (pausas, tom de interrogação em uma frase ou palavra, pergunta explícita) de que precisavam de uma estrutura ou uma palavra para explicar o que queriam ou que tinham dúvidas quanto à pronúncia ou ao uso dos artigos definidos a professora fazia breves intervenções. Alguns exemplos estão nos excertos a seguir.

Excerto 7

A1: o primeiro estado é *pequenbo* e você pode ver com *su* mapa na *parte...*

P: *pintada?*

A1: *pintada*. Esse é o Estado Acre.

No excerto acima, o estudante A1 faz uma pausa e a professora a compreende como falta de conhecimento ou dúvida sobre como dizer uma palavra, ela a diz com tom de interrogação, o estudante a repete e a interação flui.

Excerto 8

A1: se chama Estado do Amazonas,

A2: sim

A1: *da* Amazonas?

P: *Estado do Amazonas*

À medida que a interação avança A1 começa a se questionar sobre seu uso de preposições junto de artigos na expressão “estado de”, pergunta isso de forma indireta e a professora repete a forma certa que havia sido usada pelo estudante.

Excerto 9

A1: A capital do estado é Porto Velho e*é colocada?*

P: *está localizada?*

A1: *fica* a norte do estado a *média* parte da fronteira com Amazonas.

No excerto acima, uma nova dúvida de A1 traz uma forma correta, “fica”, mas diferente da dada pela docente, “está localizada”. Um procedimento que talvez o aluno usasse porque estava procurando no seu repertório linguístico a palavra mais adequada para o que queria dizer.

Excerto 10

A2: Velho? *tá certo?*

P: *tá*, perfeito, sim, sim

Percebe-se que para confirmar a pronúncia da palavra “velho”, o aluno pergunta à professora se a maneira como ele pronunciou a palavra “velho” é correta e, para isso, ele usa a forma coloquial do verbo “estar”, “*tá*”.

¹² Brown (2007b) julga que ensinar é guiar, facilitar (no sentido de auxiliar) a aprendizagem, “possibilitar e criar as condições para que o estudante aprenda” (p.8).

Excerto 11

A1: *continuamos...* continuamos... continuamos?

P: muito bem, continuamos

No excerto acima, mais uma vez a professora interfere para confirmar a conjugação de um verbo e contribuir para a fluência da interação entre os estudantes.

b) Dar *feedback* do andamento da tarefa:

Excerto 12

P: *se vê muito bem o que ela completou.*

A2: somente não sei o que é litoral.

P: seria ...

A1: seria o mar, o ocean, o oceano

P: claro, perto do mar.

A interferência da professora suscitou a confiança de A2 para manifestar uma dúvida sobre o significado da palavra litoral.

c) Para auxiliar A2 quando dava sinais visuais (gestos com a cabeça, boca ou perguntas diretas) de que não compreendia o que A1 havia falado. Em todos os excertos abaixo, depois da intervenção da professora, a interação fluiu com claros indícios de compreensão por parte de A2:

Excerto 13

A1: a capital do estado fica *aproximamente a média* do estado, se fala Boa Vista.

P: *com média você quer dizer na metade?*

A1: na metade

A2: Boa vista

P: você pode dizer *no centro* também

A1: *no centro*

A2: *ah...*

Excerto 14

A1: Amapá, A_M_A_P_Á. Amápa fica ao sul do estado, um pouco a leste e se fala Macápa...hummm ah *no no*

P: tem fronteira com Pará?

A1: Ao litoral sul do estado

A2: *no litoral?*

A1: No litoral mas na a parte sul do estado,

A2: *Macapá*

Excerto 15

A1: da fronteira sul de Tocantins

P: *Você quer fazer ela projetar... onde está...*

A2: onde é Tocantins?

A1: é na Região Norte

P: *você anotou aqui, ele está falando da fronteira sul*

A2: *ah..a fronteira sul*

A1: *faz a projeção pro litoral e é onde fica a capital*

A2: *agora eu entendi*

d) Para enfatizar alguma característica ligada ao tema da tarefa:

Excerto 16

A1: *L_H_O ok. A norte do Estado do Amazonas. Esse estado se fala Roraima*

A2: *Ro?*

A1: *R_O_R_A_I_M_A*

P: *nomes bem diferentes né?*

e) Correção: durante a interação dos alunos a professora também abordou a pronúncia de tritongos e algumas expressões apenas reformulando parte ou toda a enunciação do estudante sem o erro, *recast*. Trata-se de uma correção implícita porque não chama a atenção do aluno sobre a existência de um erro em seu enunciado (Lyster & Ranta 1997, p. 46-47). Seguem alguns excertos com *recast*:

Excerto 17 - Recast

A1: *para mim o mais grande agora é o estado que é Piauí, Piauí*

P: *Piauí*

A2: *Pi?*

A1: *Piauí, que tem fronteira com Maranhão e Bahia.*

Retomando o foco sobre A1 e A2, no excerto a seguir há um exemplo de insumo dado por A1 (ver excerto 12) que foi incorporado por A2:

Excerto 18

A1: *Ao litoral sul do estado*

A2: *no litoral?*

Depois da explicação dada por A1 sobre o significado da palavra litoral (excerto 12), A2 demonstrou ter incorporado o termo ao passar a usá-lo em perguntas, como mostrado no excerto 18, ou a dar sinais de compreensão do termo, como no excerto 15. Além disso, é possível verificar que, no excerto 18, A1 se corrige, movimento corretivo reparo, também chamado de *feedback - uptake* (vide Lyster e Ranta, 1997), após o *recast* da professora, uma vez que o aluno repetia constantemente a expressão “se fala” no lugar de “se chama”, embora se tratasse de uma construção conhecida pelo estudante.

Excerto 19 - Recast

A1: *T_O_C_A_N_T_I_N_S.A capital fica ao centro do estado e se fala Palmas. P_A_L_M_A_S*

P: *se chama Palmas*

A1: *ah.. se chama...*

A1: *Agora temos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8...*

A2: *10*

A1: Agora vamos falar da Região Nordeste.

Depois do recast da professora e do uptake do aluno, a interação continuou normalmente. No excerto a seguir, verifica-se um movimento de auto correção de A1 sem nenhuma intervenção da professora.

Excerto 20 - Autocorreção de A1

A1: Você vai colocar a capital do Bahia que se fa... que se chama Salvador

Essa autocorreção, movimento de auto reparo, pode também ser interpretada como uma preocupação positiva do estudante em melhorar sua acurácia, ou seja, um indício de aprendizagem após o feedback da professora, um elemento positivo no processo de aprendizagem do estudante.¹³

Vejamos, a seguir, o resultado final da interação entre A1 e A2:

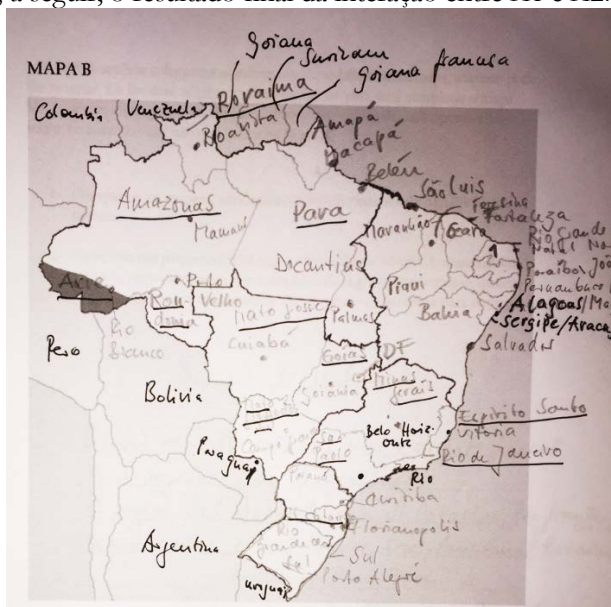


Figura 3 - Resultado final da tarefa

Fonte: reprodução da tarefa de troca de informação (González, 2016, p.8) feita pela aluna A2.

Após 23'27" de interação intensa e constante, os estudantes atingiram o objetivo esperado. O Mapa B ficou muito próximo da versão do Mapa A graças à descrição de A1 e à interpretação e às breves intervenções de A2. Assim que os estudantes sinalizaram que haviam finalizado a tarefa, compararam os mapas e A2 corrigiu alguns nomes de lugares (ver Figura 3) como Paraguai x Paraguai e Uruguay x Uruguai.

Logo depois, a professora forneceu *feedback* aos alunos, elogiou as

¹³ Por motivos de espaço, não será possível discutir esse fenômeno neste artigo.

escolhas lexicais (como *oriental*, *litoral*) usadas para resolver a primeira parte da tarefa e lhes explicou alguns conteúdos linguísticos abordados no nível anterior: uso dos artigos definidos e preposições com nomes de estados, países e cidades. Apresentou outras formas linguísticas que também poderiam ser usadas para solucionar esse tipo de atividade, como preposições de lugar (em cima, embaixo, por exemplo), reforçou o gênero de alguns substantivos, abordou a escrita e pronúncia dos pontos cardeais e a função comparativa da palavra “como”, e deu ênfase à riqueza de informações geográficas proporcionadas pela tarefa. Além disso, a professora abordou a pronúncia da consoante “r”, da sílaba tônica com acento gráfico e sons abertos e fechados em algumas palavras. Tanto o *feedback* quanto as explicações tomaram 4’44” dos 60 minutos da aula.

Segue uma tabela do foco na forma ou no significado das explicações (parte III) e intervenções da professora durante a interação dos estudantes (parte II):

Tabela 2 - Significado ou Forma?

Significado	Forma
se fala x se chama	como: função comparativa
este x leste	preposições + cidades/estados/ países
letrar x soletrar	artigos + substantivos
média x metade/centro	Pronúncia
preposições de lugar: em cima, embaixo, ao/do lado.	

Consideramos relevante dar atenção aos papéis (Nunan, 1989) desempenhados pelos estudantes e docente durante a realização da tarefa. Se considerarmos os excertos anteriores, os estudantes foram constantes negociadores de significado, protagonistas, interlocutores e, a professora, motivadora, orientadora, observadora, co-interlocutora e monitora. É perceptível como o uso de tarefas muda a configuração da sala de aula quanto à organização, em duplas ou pequenos grupos, e aos papéis desempenhados por estudantes e professores; a aula deixa de ser unidirecional, com o professor explicando e os estudantes ouvindo, para haver foco protagônico nos estudantes com o docente a orientar a operação de ensino.

8.2 Comentários dos estudantes sobre a tarefa

Antes de os estudantes iniciarem a interação, a professora sondou seus conhecimentos sobre divisão política do Brasil. Nesse momento, o aluno A1

comentou brevemente sobre as diferenças, na sua percepção, entre o norte e sul do país e citou os nomes de algumas cidades dessas regiões. A aluna A2, por sua vez, disse que não sabia “quase nada” sobre o tema. No final da interação (parte II), após corrigir alguns nomes de países no mapa B, A2 fez o seguinte comentário:

Excerto 21

A2: *muito bem para mim muito bem esse exercício porque para mim eu somente oi sobre estados e eu nunca sabia onde ficavam*

P: Você quer dizer que você nunca escutou falar sobre esses estados?

A2: não, eu escutei, eu li, sabia do Amazonas sei onde Bahia, Amazonas mas não sabia dos *otros* estados

P: então agora com essa descrição ...

A2: *para mim um exercício muito bom!*

O comentário de A2 versa sobre a aprendizagem do tema trazido pela tarefa. Pressupomos que devido à ausência de apreciações sobre a aprendizagem da língua, ambos os estudantes experimentaram um processo subconsciente do desenvolvimento do sistema da língua, provocado e promovido, como assevera Prabhu (1996), quando a língua(gem) é empregada como um recurso para entender uma nova informação.

A respeito do nível de dificuldade da tarefa, é importante destacarmos o comentário de A2:

Excerto 22

A1: *A coisa difícil é localizar as cidades*

A2: claro, é muito preciso, necessito ...

P: ela tinha dúvidas sobre como se escreviam os nomes.

A1: talvez você pode corrigir o nome do país, que não tem... não tem...

P: não tem ípsilon?

A1: tem i.

P: ah, Paraguai, é que em espanhol tem ípsilon mas em português Paraguai, Uruguai terminam com i. Você (se referindo a A1) deu dados super precisos!

A2: *sim, eu acho esse mapa não é possível sem ele. Muito bom!*

No excerto acima, A2 também fez referência à necessidade de verificar a escrita dos nomes de cidades, estados e países no mapa. Nesse momento, a professora aproveitou para reforçar uma diferença entre o português e o espanhol, já que os alunos têm noções sobre essa língua. Por outro lado, na última frase do excerto, A2 reconhece que o auxílio do colega A1 foi fundamental para que ela pudesse completar o Mapa B de forma próxima à do Mapa A.

8.3 Conclusão da análise de dados

Durante a interação, os estudantes estavam mais preocupados com a

realização da tarefa e o que precisavam comunicar para atingir o resultado esperado do que com as formas linguísticas que usavam. Por outro lado, a professora não interrompia a interação dos estudantes para corrigir tudo ou boa parte de tudo aquilo considerado inadequado. No entanto, a docente não deixou de fornecer *feedback* nem de explicar alguns conteúdos de gramática, pronúncia e léxico adequados para o nível de aprendizado desses estudantes.

Apesar de dificuldades com relação à acurácia, os estudantes conseguiram atingir o objetivo da tarefa e apresentaram uma produção oral de boa qualidade para a fase de aprendizado em que se encontravam. Por outro lado, a professora não abordou todas as inadequações linguísticas em que os alunos incorreram. Se o tivesse feito durante a interação, teria se desviado do foco/objetivo da tarefa e, se os tivesse tratado integralmente na parte III (*feedback*/explicações), essa seção teria tomado o tempo restante da aula. Portanto, para se manter fiel à proposta comunicativa da tarefa, a professora escolheu abordar somente os conteúdos específicos considerados por ela como relevantes e essenciais para aquela situação comunicativa. Cabe ressaltar que os desvios foram tratados tanto de maneira implícita (reformulações, perguntas indiretas), durante a interação, quanto de maneira explícita, no momento do *feedback*/explicações.

Quanto às características da tarefa gravada, em consonância com a definição adotada neste artigo, vemos que: (a) o significado foi o aspecto principal e veio antes da forma, (b) fora da sala de aula os alunos podem reaproveitar o tema e tipo de língua(gem) usada na tarefa, (c) o processo de realização teve prioridade, foi dado aos alunos *feedback* do desempenho em termos da qualidade de língua(gem) e do resultado alcançado, (d) nos comentários dos estudantes pudemos perceber que houve um desafio tanto linguístico quanto intelectual para ambos, e (e) como o mapa B ficou muito próximo do mapa A, alcançou-se o resultado e o objetivo esperado.

9. Proposta pedagógica

Traçamos o objetivo deste artigo, apresentar uma proposta pedagógica para o ensino de gramática em cursos temáticos de PLE/PBSL, em função do principal desafio trazido à tona pelos professores que começam a trabalhar nessa modalidade de ensino e em função de que, de modo geral, a noção de estrutura gramatical ainda está muito presente como ponto de partida do ensino-aprendizagem no planejamento de cursos, livros didáticos, aulas e avaliações. Em 1976, David Wilkins já dizia que a seleção de estruturas gramaticais para o ensino-aprendizagem de línguas era necessária, mas insuficiente para o desenvolvimento de competência comunicativa. Para Almeida Filho (2010), funções comunicativas fragmentadas (pedidos, negações, oferecimentos, por exemplo) também não eram nem são mais suficientes.

Assim sendo, nossa proposta versa sobre “a fusão da gramática com a

coerência comunicativa” (Almeida Filho, 2010, p. 57), ou seja, integrar ambas no insumo, nas atividades, no *feedback*, nas explicações, nos materiais didáticos, nas avaliações e nos planejamentos. No entanto, essa integração não é uma premissa do ensino temático. Pois um professor vindo da abordagem estrutural que começa a ensinar na modalidade temática pode dar mais atenção à forma do que ao significado e fazer dela o ponto de partida para toda a operação de ensino da nova língua.

Com base na análise de dados e à luz da teoria da Linguística Aplicada, em resposta a um dos questionamentos que nortearam este artigo, qual é o papel da gramática em cursos que promovem o aprendizado de uma língua por meio de um tema?, asseveramos que o papel da gramática e de seu ensino em cursos temáticos de PLE/PBSL é o de coadjuvante e não de protagonista. Nesse papel, a gramática se afasta da dicotomia do ensino com foco ou nas formas ou no significado, em direção da fusão de ambos.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas mais adequadas para trabalhar nesse contínuo vão variar de acordo com as características individuais, os objetivos, os interesses e as necessidades dos alunos. Diante disso, o construto teórico “abordagem” nos possibilita usar vários métodos para orientar as ações e decisões tomadas em sala de aula e para construir toda a operação de ensino de línguas.

Eis, a seguir, os principais elementos que integram nossa proposta sobre o ensino de gramática em cursos temáticos:

Feedback/Explicações: dar *feedback* aos estudantes não envolve apenas pontuar os desvios de gramática por eles cometidos e mostrar as formas precisas, mas comentar, principalmente, a qualidade da língua(gem) usada para resolver a tarefa e o resultado alcançado com relação ao objetivo traçado e ao resultado esperado. O *feedback* dos desvios pode ser apontado de duas maneiras: (a) durante a interação dos estudantes, sem quebrar o fluxo, *feedback-uptake*, ferramenta que ajuda a evitar frustração nos aprendizes, pois o reparo implica ceder o turno para o estudante novamente (vide Lyster e Ranta, 1997) e/ou (b) após a interação finalizar.

Desvios gramaticais: sugerimos não extrapolar as intervenções durante a interação dos alunos para não desviar o foco da resolução da tarefa e não passar aos estudantes a mensagem de que o objetivo da atividade é apenas produzir formas linguísticas aceitáveis. É claro que esse objetivo faz parte do ensino de línguas, mas ele tem lugar em atividades mais voltadas para a forma, como as pré-comunicativas e estruturais.

O *feedback* após a interação dos alunos é um bom momento para abordar os desvios identificados que precisam de explicações mais extensas. No entanto, nem sempre é possível abordar todos, em razão do tempo da aula ou do nível de proficiência dos estudantes. Por exemplo, se um aluno de nível básico 1, usa a expressão talvez com o verbo no infinitivo, “Talvez eu *ir* ao

cinema hoje”, e ele ainda não domina as conjugações no presente do indicativo, poderia frustrá-lo que o(a) professor(a) explique como conjugar os verbos no presente do subjuntivo. No entanto, se esse mesmo aluno, dominasse as conjugações do presente do indicativo, a ocasião em que ele usou a expressão talvez com a conjugação errada poderia ser tomada como um bom momento para, após a interação, abordar o tema de gramática em questão.

Segundo Lyster e Ranta (1997), não se espera que o professor corrija todos os erros cometidos pelos alunos, no entanto, quando decide fazê-lo, deve considerar as diferentes ferramentas disponíveis, assim como o nível de proficiência de seus alunos.

Gradação: de acordo com o nível e os objetivos dos estudantes teremos de graduar/adaptar¹⁴ as explicações gramaticais, principalmente nos níveis iniciais, pois dependendo do perfil dos estudantes, a complexidade e extensão dos conteúdos gramaticais abordados podem trazer frustrações ou criar bloqueios nos aprendizes. Temos observado que, com estudantes cuja língua materna é tipologicamente distante do português, este item precisa da atenção do professor. Segundo nossas observações, quando o estudante não domina nenhuma língua de origem latina, o ritmo de ensino precisa ser mais lento. Por outro lado, no caso de línguas tipologicamente próximas, como o português e o espanhol, francês e italiano, temos observado a necessidade, por parte dos alunos, de ter um encontro inteiro focando em um ou vários aspectos gramaticais, majoritariamente em níveis avançados ou em níveis iniciais quando os estudantes têm fluência (vide Viana, 2012).

Repetição: nem tudo que o professor ensina o aluno aprende no momento que é explicado; portanto devemos estar dispostos a repetir explicações de conteúdos abordados anteriormente, se necessário, e respeitar o tempo/ritmo de aprendizagem dos estudantes. Este item é de vital importância para casos de estudantes cuja língua materna é tipologicamente distante do português.

Fala adaptada do(a) professor(a): quando queremos chamar a atenção do aprendiz para um item linguístico específico, os docentes podem mudar o tom da voz, falar mais devagar, gesticular de maneira diferenciada e anotar no quadro, sem necessariamente usar metalinguagem para explicar. Trata-se de uma maneira implícita de abordar algum item gramatical.

Quais conteúdos gramaticais abordar?: nos cursos temáticos, os itens linguísticos se subordinam ao tema selecionado e às tarefas produzidas para dar tratamento ao tema. No entanto, dependendo das características e das necessidades manifestadas pelos aprendizes e do resultado da interação entre os estudantes, o docente pode abordar conteúdos gramaticais não

¹⁴ Esse processo de adaptação do conhecimento científico em conhecimento escolar é chamado também de transposição didática, termo cunhado por Chevallard (1991).

programados para esse nível e tema. Para isso, é necessário que o professor circule pela sala de aula, entre as duplas ou os grupos, para auxiliar os estudantes na produção de significado e para tomar notas sobre os desvios, em função dos quais poderá selecionar os conteúdos linguístico-discursivos a serem abordados, posteriormente, durante o *feedback* ou em outro momento que julgar adequado.

Atividades: a subcategoria de atividade comunicativa ‘tarefa’ mostra-se como uma boa opção para o ensino de línguas por meio de um tema. Não obstante, outros tipos de atividades, como as pré-comunicativas ou estruturais, podem ser usadas para rotinizar ou sistematizar algum item léxico-gramatical, por exemplo, se o professor o julgar necessário ou os estudantes assim o demandarem. Portanto, o discernimento entre os diversos objetivos do leque de atividades disponíveis para o ensino e aprendizagem de uma nova língua é um requisito para os(as) professores(as) da área. Cabe destacar que, com base em nossa experiência, as atividades pré-comunicativas e estruturais, funcionam bem como parte dos deveres de casa. Dessa maneira, pode-se aproveitar, majoritariamente, o tempo da aula para promover oportunidades de uso real e propositado da língua alvo.

Avaliação: a avaliação está intrinsecamente ligada aos objetivos estabelecidos quando da definição das atividades a serem desenvolvidas ao longo do curso temático. Tais objetivos se transformam, automaticamente, em critérios de avaliação (Quevedo-Camargo, 2014). Além disso, todas as decisões relativas à avaliação devem ser coerentes com os conteúdos abordados, tanto temáticos quanto linguísticos, e com os tipos de atividades ou tarefas utilizadas em classe que, por si só, se constituem em instrumentos de avaliação (verificação da aprendizagem) a cada aula, compondo, dessa maneira, a modalidade de avaliação formativa (Andrade e Cizek, 2010), e também a chamada avaliação para a aprendizagem (Scaramucci, 2016).

É imprescindível ressaltar que esta proposta não é um método, nem uma sequência didática, mas uma possibilidade de abordagem pedagógica baseada na experiência de ensino-aprendizagem com grupos de estrangeiros de diversas nacionalidades com os mais variados interesses e objetivos, fundamentada em teorias da Linguística Aplicada e na análise sistemática de dados. No entanto, cada docente precisa refletir sobre e adaptar suas ações e decisões em sala de aula, e na operação de ensino como um todo, de acordo com as características de seu público, levando em consideração o perfil dos estudantes, sua história, sua cultura e a experiência de aprendizagem de outras línguas, seus interesses e sua motivação, entre outros fatores relevantes.

10. Considerações finais

No decorrer deste artigo, objetivamos ao registro de uma proposta pedagógica para o ensino de gramática e à análise, essencialmente, do papel dessa em cursos temáticos de PBSL. Apresentamos os componentes teóricos,

pilares da abordagem comunicativa, que embasaram o estudo da interação de dois estudantes que executaram uma tarefa de troca de informação durante uma aula de um curso temático; análise probatória de como a teoria se materializou na abordagem de ensino do professor.

Preconizamos os desvios gramaticais que os estudantes cometem durante a resolução de uma tarefa como os principais componentes da nossa proposta. Concluímos, na interação analisada, que por meio do uso do *recast e do feedback*, o professor pode selecionar os conteúdos gramaticais a serem abordados sempre contemplando os interesses e necessidades dos alunos assim como seu nível de proficiência. O tempo necessário, a categoria de atividade e o tipo de avaliação a serem usados para o tratamento dos desvios dependerão, essencialmente, dos interesses, das necessidades e da proficiência dos alunos.

Asseveramos que a gramática, assim como seu ensino, tem um papel de coadjuvante e não de protagonista na construção do significado e, em função disso, propomos ações pedagógicas congruentes com os princípios da abordagem comunicativa, por entender que ensinar línguas é, prioritariamente, ensinar a produzir significados. Concordamos que ensinar gramática é preciso, não obstante, a assiduidade desse ensino vai variar, não apenas segundo as características do público alvo, mas também da abordagem de ensino do professor. A tradição ainda leva alguns docentes a se concentrarem no desenvolvimento da acurácia mais do que em qualquer outro aspecto do ensino e da aprendizagem. No entanto, a preocupação excessiva com o ensino da forma, principalmente em níveis iniciais, pode demandar esforços igualmente excessivos e levar à frustração tanto dos estudantes quanto dos professores.

Por isso, propomos que o(a) professor(a) analise, antes, se possível, e durante as aulas, os objetivos, interesses e perfis dos estudantes para tomar decisões a respeito de como e quando ensinar gramática. Assim sendo, esta proposta pedagógica dispensa a necessidade do cumprimento taxativo de um programa de ensino linear e abre a possibilidade de modificar/complementar o planejamento (de natureza evolutiva, vide Almeida Filho, 2012) durante o andamento do curso. Dessa maneira é possível alinhar os materiais, os métodos e a avaliação às características, aos interesses e aos objetivos do público alvo; nessa perspectiva, o ensino temático se mostra promissor e o construto abordagem possibilita fundamentar e orientar toda a operação de ensino.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. Raízes do ensino Comunicativo de línguas, In: *Revista HELB*, Ano ° 3 1/2009. Disponível em <http://helb.org.br>.
 _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

- _____. (2012). Planejamento de Cursos de Língua (s): Prever Conteúdos, Processos de Aprender e de Ensinar e a Reflexão sobre a Ação. In: Almeida Filho, J. C. P. *Quatro Estações no ensino de Línguas* (p. 31-55). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Andrade, H. L.; Cizek, G. J. (Eds.) *Handbook of formative assessment*. NY: Routledge, 2010.
- Ballard, K. *The frameworks of English*. Second edition. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- Barbirato, R. C. de. *A tarefa como ambiente para aprender*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade de Campinas, 1999.
- Brinton, D. (2007). Content-based instruction: reflecting in its applicability to the teaching of Korean. *12th Annual Conference American Association of Teachers of Korean*. Chicago: Illinois, June 14th-16th, 2007. Disponível em: <http://www.aatk.org/www/html/conference2007/pdf/Donna%20Brinton.pdf>.
- Brinton, D.; Snow, M.; Wesche, M. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House, 1989.
- Brown, D. H. *Principles of language learning and teaching*, NY: Pearson Education Inc., 5a Ed., 2007a.
- Brown, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. NY: New York: Longman, 2a Ed., 2007b.
- Chevallard, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.
- Coracini, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- González, V. A. (2016). *Meu Brasil brasileiro (Nível Básico II), Língua e cultura do Brasil para falantes de outras línguas*, Brasília, Brasil: Submarino Edições.
- Keck, C.; Kim, Y. *Pedagogical Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2014.
- Larsen-Freeman, D. *Teaching Language: from grammar to grammaring*. Michigan: Heinle ELT. 1a Ed., 2003.
- Lennon, P. (1990). *Investigating fluency in EFL: A quantitative approach*. *Language Learning*, 40, 387-417. doi:10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x
- Long, M. H. (1991) Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K.; Ginsberb, R. & Kramsch, C. (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 50-80). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M.H. (1988) Instructed interlanguage development. In: Beebe, L. (Ed.) *Issues in second language acquisition: multiple perspectives* (p. 115-141). New York: Newbury House.
- Lyster, R.; Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second*

- Language Acquisition*, v. 19, p.37-66
- Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- Prabhu, N. S. (1991). The Learner's Effort in the Language Classroom. In: Sadtono, E. (Ed). *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Singapore: RELC Anthology Series, 28, p. 49-59.
- Quevedo-Camargo, G. (2014). Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: El Kadri, M. S.; Passoni, T. P.; Gamero, R. (Orgs.) *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica* (p.245-272). Campinas: Pontes Editores.
- Scaramucci, M. (2016). Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: Jordão, C. M. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens*(p.141-165).Campinas: Pontes Editores.
- Schmidt, R. (1992). Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition*. 14(4), p. 357–385. doi: 10.1017/S0272263100011189.
- Stadens, H. *Dois viagens ao Brasil*. Brasil: L&PM Editores, 2008.
- Thornbury, S. *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Educational Limited, 1999.
- Viana, K. M. N. (2012). Proximidade e Distância Tipológica entre Línguas: Implicações no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira – PLE. In: *Revista SIPLÉ*, Ano nº 3 1/2012. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=64&Itemid=109.
- Wilkins, D. A.. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.
- Willis, J. A. *Framework for Task-Based Learning*. Londres: Longman, 1996.