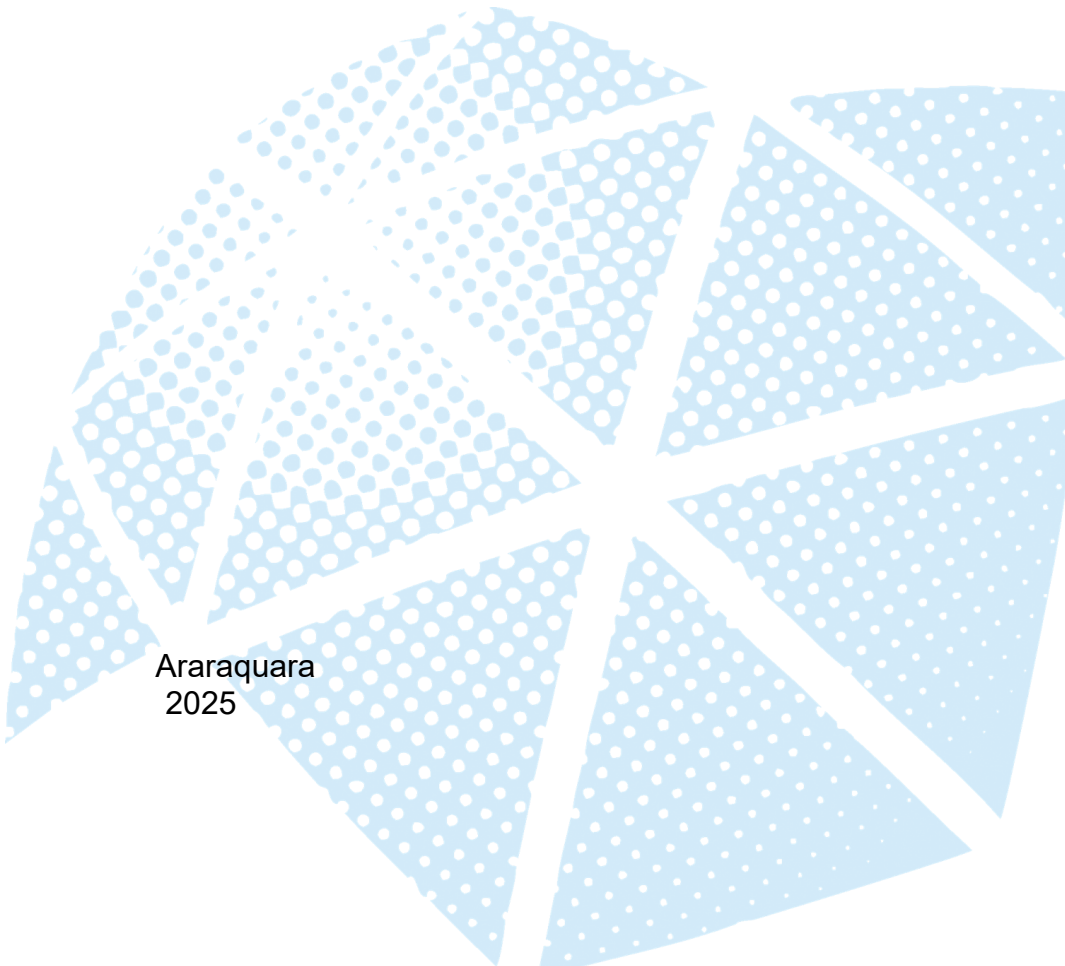


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

ERIKA CHIARELLO ANDRADE

**A GRAMÁTICA COMO HABILIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:** Contribuições para o
desenvolvimento da prática docente



Araraquara
2025

ÉRIKA CHIARELLO ANDRADE

**A GRAMÁTICA COMO HABILIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Sandra Mari Kaneko-Marques

ARARAQUARA – SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

A553g	Andrade, Érika Chiarello A gramática como habilidade na formação inicial de professores de Língua Inglesa : contribuições para o desenvolvimento da prática docente / Érika Chiarello Andrade. -- Araraquara, 2025 160 p. : il., tabs., fotos Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Sandra Mari Kaneko-Marques 1. Ensino e aprendizagem de Línguas. 2. Ensino de Gramática. 3. Formação de professores de línguas. 4. Atividades pedagógicas. 5. Adaptação de material didático. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa contribui cientificamente para os estudos em Linguística Aplicada e formação de professores ao propor a gramática como habilidade integrada ao uso da língua. No âmbito educacional e social, favorece a qualificação da formação inicial docente e o aprimoramento do ensino de Língua Inglesa na educação básica. Apresenta potencial inovador ao subsidiar práticas pedagógicas que articulam forma, uso e sentido. Possui inserção local, regional e nacional no contexto das licenciaturas, com possibilidade de diálogo internacional. Alinha-se à promoção de educação de qualidade e à redução de desigualdades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

POTENCIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes scientifically to the fields of Applied Linguistics and teacher education by proposing grammar as a skill integrated into language use. In the educational and social spheres, it supports the qualification of initial teacher education and the improvement of English language teaching in basic education. It presents innovative potential by informing pedagogical practices that articulate form, use, and meaning. The study demonstrates local, regional, and national relevance within undergraduate teacher education programs, with possibilities for international dialogue. It aligns with the promotion of quality education and the reduction of educational inequalities, thereby contributing to sustainable development.

ERIKA CHIARELLO ANDRADE

A GRAMÁTICA COMO HABILIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Sandra Mari Kaneko-Marques

Data da defesa: 30/05/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Membro Titular: Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Membro Titular: Profa. Dra. Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa
Instituto Federal de São Paulo – campus Hortolândia

Membro Titular: Profa. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e persistência para superar as provas por que passei durante minha jornada acadêmica.

À minha querida orientadora, Sandra Mari Kaneko Marques, pela acolhida, paciência, auxílio e incentivo que tornaram possível a conclusão desta tese.

Ao meu marido e melhor amigo, Antônio, que sempre acreditou no meu potencial e abraçou meu propósito com amor, dedicação e paciência.

Ao meu filho, Enrico, que me inspira a buscar o melhor de mim como pessoa e profissional.

Aos meus colegas do curso de Doutorado, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

À professora, Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa, pela leitura do meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

À professora, Vivian Nádia Ribeiro de Mores Caruzzo, pelas pontuações que direcionaram a minha pesquisa.

À professora, Eliane Hércules Augusto-Navarro, por ter compartilhado muitos materiais que serviram de respaldo a esta pesquisa e por ter me inspirado na disciplina de “Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas”.

À professora, Patrícia de Oliveira Lucas, pela leitura e considerações acerca desta pesquisa.

Aos alunos-professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp, por terem participado desta investigação.

A todos que, indiretamente, me incentivaram a concluir esta etapa tão importante de minha vida.

RESUMO

O lugar e papel ocupados pela gramática têm sido preocupação constante na área de Linguística Aplicada. Com o intuito de refletir sobre o ensino e aprendizagem de gramática, Batstone (1994), assim como Larsen-Freeman (2001; 2003), propõem um modelo de ensino indutivo de gramática, denominado de *ensino de gramática como habilidade*. Dessa forma, julgamos que tal abordagem de ensino pode representar um modo de fazer com que o aprendiz reflita sobre sua própria produção, no que tange à forma (estrutura), sentido (semântica) e uso (pragmática). O objetivo geral deste estudo é analisar as potencialidades do ensino de gramática como habilidade na formação inicial de alunos-professores do curso de Letras, com base em uma perspectiva tridimensional da gramática. Dessa forma, buscou-se investigar as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento da prática docente. Nesse âmbito, tivemos a intenção de averiguar qual é a percepção dos alunos-professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp sobre o ensino de gramática como habilidade, a partir da adoção de propostas de atividades gramaticais de cunho reflexivo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Por meio deste estudo, discutimos o ensino de gramática em um curso para professores, em formação inicial, e o impacto da cognição nas escolhas metodológicas e na implementação das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino gramatical. Os resultados apontaram que os alunos-professores se sensibilizaram quanto à adoção da gramática como habilidade e conseguiram perceber a importância de se envolver ativamente no processo, imbuídos de potencializar as possibilidades de ensino/aprendizagem de gramática nos contextos em que atuam.

Palavras-chave: ensino de gramática como habilidade; atividades de ensino de inglês como língua estrangeira; formação de professores.

ABSTRACT

The role of grammar in language education has been a longstanding concern within the field of Applied Linguistics. In response to the need for more effective pedagogical approaches, scholars such as Batstone (1994) and Larsen-Freeman (2001; 2003) have advocated for a skill-based, inductive model of grammar instruction. This approach encourages learners to engage in reflective practice concerning linguistic form (structure), meaning (semantics), and use (pragmatics). This study aims to examine the potential of *teaching grammar as a skill* in the initial training of pre-service teachers enrolled in undergraduate Language and Literature programs. Grounded in a three-dimensional grammatical framework. Thus, the research sought to explore the pedagogical implications of this approach for the development of professional teaching practices. More specifically, the study investigated the perceptions of pre-service teachers participating in the Language Center and Teacher Development Program (CLDP) at Unesp, based on their engagement with reflective, grammar-based instructional activities. Adopting a qualitative and interpretive research paradigm, the study discussed the role of grammar instruction within teacher education and how cognition influences methodological decisions and the implementation of pedagogical practices in grammar instruction.. Findings suggested that participants demonstrated increased awareness of the grammar as a skill approach and acknowledged the value of active learner involvement in enhancing the teaching and learning of grammar in their professional contexts.

Keywords: grammar teaching as a skill; English as a foreign language teaching activities; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade de insumo estruturado	32
Figura 2- Atividade de realce textual	33
Figura 3- Atividade de gramática baseada no discurso	34
Figura 4- Tarefa focada na gramática.....	35
Figura 5- Noticing for the learner.....	37
Figura 6- Noticing by the learner	38
Figura 7- Structuring for the learner.....	39
Figura 8- Structuring by the learner	40
Figura 9- Regulação de Tempo e Tópico	45
Figura 10- Relação entre regulação de tempo e tópico	46
Figura 11- Regulação de lacuna de contexto.....	47
Figura 12- Relação entre tempo, tópico e conhecimento compartilhado	48
Figura 13- Noticing as Skill.....	50
Figura 14- Tentativa de Gramaticização	51
Figura 15- Gramaticização	52
Figura 16- Reflexão	54
Figura 17- Esquema Tripartido de Larsen-Freeman (forma, sentido e uso)	57
Figura 18- Processo de Cognição de Professores.....	63
Figura 19- Atividade de Noticing by the Learner.....	108
Figura 20- Noticing by the Learner	111
Figura 21- Structuring for the learner.....	113
Figura 22- Gramaticização	115
Figura 23- Noticing by the learner	120
Figura 24- Gramaticização	121
Figura 25- Gramaticização	124
Figura 26- Reflexão	124
Figura 27- Noticing by the learner	129
Figura 28- Structuring by the learner	131
Figura 29- Noticing by the learner	132
Figura 30- Structuring for the learner.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Algumas definições de Gramática.....	22
Quadro 2- Propostas de Ensino de Gramática de Batstone (1994)	56
Quadro 3- Características da Cognição de Professores	64
Quadro 4- Cronograma do minicurso de Gramática	77
Quadro 5- Perfil dos alunos-professores	81
Quadro 6- Importância da Gramática para os participantes	85
Quadro 7- Abordagens de Ensino de Gramática	88
Quadro 8- Expectativas dos participantes quanto ao minicurso.....	90
Quadro 9- Nível de Proficiência e conteúdo gramatical de P2.....	92
Quadro 10- Proposta de Noticing (elaborada por P2)	93
Quadro 11- Proposta de Gramaticização (elaborada por P2)	95
Quadro 12- Proposta de Reflexão (elaborada por P2).....	96
Quadro 13- Nível de Proficiência e conteúdo gramatical de P3.....	97
Quadro 14- Proposta de Noticing (elaborada por P3)	97
Quadro 15- Proposta de Gramaticização (elaborada por P3)	98
Quadro 16- Proposta de Reflexão (elaborada por P3).....	99
Quadro 17- Nível de Proficiência e conteúdo gramatical de P5.....	99
Quadro 18- Proposta de Noticing (elaborada por P5)	100
Quadro 19- Proposta de Noticing (elaborada por P5)	101
Quadro 20- Proposta de Gramaticização (elaborada por P5)	102
Quadro 21- Proposta de Reflexão (elaborada por P5).....	103
Quadro 22- Avaliação do minicurso de gramática	104
Quadro 23- Intenções dos participantes de incluir as atividades gramaticais em suas aulas .	105
Quadro 24- Dificuldades reveladas pelos participantes ao elaborar as atividades gramaticais	106

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem comunicativa
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
LACUNA DE PESQUISA	14
MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	16
JUSTIFICATIVA	16
OBJETIVOS	18
ORGANIZAÇÃO DA TESE	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 Algumas definições de gramática.....	20
1.2 Como podemos definir gramática, afinal?.....	22
1.3 Papel da gramática nos principais métodos e abordagens de ensino de Língua Inglesa	24
1.3.1 Métodos com foco exclusivo na forma.....	24
1.3.2 Métodos com foco exclusivo na comunicação	26
1.4 Foco em formas <i>versus</i> foco na forma	29
1.5 Propostas de foco na forma	32
1.6 Propostas de ensino de gramática de Batstone (1994)	36
1.7 Cognição de professores de línguas estrangeiras	60
1.7.1 Conceito de cognição docente	61
1.7.2 Cognição e experiência prévia de aprendizagem de línguas	64
1.7.3 Cognição e formação dos professores	66
1.7.4 Cognição e fatores contextuais/práticas de sala de aula	68
1.7.5 Cognição de professores sobre o ensino de gramática	71
2 METODOLOGIA.....	74
2.1 Natureza da pesquisa	74
2.2 Contexto de Pesquisa.....	75
2.2.1 Descrição do minicurso de ensino de gramática como habilidade.....	76
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	78
2.3.1 Questionários	78
2.3.2 Atividades gramaticais propostas pelos alunos-professores.....	79
2.3.3 Narrativas autobiográficas.....	79
2.3.4 Observações de aulas dos alunos-professores	80
2.4 Perfil dos alunos-professores.....	81
2.5 Procedimentos de análise de dados	82
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	85
3.1 Definição de gramática.....	85
3.2 Abordagens de ensino de gramática	87
3.3 Expectativas dos alunos-professores quanto ao minicurso de gramática	89
3.4 Análise das atividades elaboradas pelos alunos-professores	92
3.5 Avaliação do minicurso de gramática	103
3.6 Observações das aulas dos alunos-professores.....	108
3.6.1. Observação da aula 1 do aluno-professor P5	108
3.6.2 Observação da aula 2 do aluno-professor P5.....	114

3.6.3	Cognição do aluno-professor P5	117
3.6.4	Observação da aula 1 do aluno-professor P2.....	120
3.6.5	Observação da segunda aula do aluno-professor P2	123
3.6.6	Cognição do aluno-professor P2	125
3.6.7	Observação de aula 1 do aluno-professor P3.....	129
3.6.8	Observação da segunda aula do aluno-professor P3	132
3.6.9	Cognição do aluno-professor P3	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		139
ENCAMINHAMENTOS		142
REFERÊNCIAS		144
APÊNDICES.....		144

INTRODUÇÃO

O lugar ocupado pela gramática no ensino de Língua Estrangeira (LE) tem sido preocupação recorrente de diversos pesquisadores em Linguística Aplicada, tais como Batstone (1994), Larsen-Freeman (2001; 2003) e Rod Ellis (2002; 2006; 2009).

O ensino de gramática sempre esteve fortemente associado à abordagem estruturalista em que um conjunto de regras era aplicado a diversos contextos, desconsiderando a situação comunicativa e a relação entre os interlocutores. Em contrapartida, na Abordagem Comunicativa, a gramática foi relegada a um papel periférico ou totalmente ignorada. Lightbown e Spada (2008) referem-se a esse período como uma versão mais rígida do ensino comunicativo, em que havia a crença de que a gramática não deveria integrar o ensino de línguas.

Almeida Filho (2005) destaca que, na década de 1980, a maioria dos professores, na ânsia de garantir um ensino comunicativo, menosprezaram o ensino de gramática. Contrapondo-se ao surgimento e evolução de vários métodos e abordagens de línguas, muitos profissionais ainda mantêm a crença de que a gramática não deve ocupar um espaço substancial nas aulas de línguas.

Segundo os apontamentos de Brown (2001), nunca houve consenso em relação ao modo de se ensinar gramática, o que a transforma em um dos temas mais controversos e debatidos no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Muitos estudiosos têm se empenhado em discutir sobre o seu papel e o seu lugar, considerada elemento central no aprendizado de um novo idioma.

De acordo com Augusto-Navarro (2016, p. 103):

A questão não é ensinar ou não, mas o que entendemos por gramática, as razões para que ela tenha um papel em aulas de línguas e considerar maneiras favoráveis de abordá-la. Mesmo quando procuramos trabalhar com práticas comunicativas e com gramática em nossas aulas, na maioria das vezes, o fazemos em momentos distintos.

Sabendo que toda língua é organizada em uma gramática, devemos compreender que esta está intimamente atrelada à comunicação. No entanto, não é o suficiente dominar as formas linguísticas (conhecimento declarativo), mas usar a língua para a comunicação, de maneira que

ela seja acionada de modo automático (conhecimento procedimental), o que possibilita ao aprendiz fazer escolhas linguísticas pertinentes ao contexto de uso.

A autora Larsen-Freeman (2001, p. 251) preconiza que “educadores concordam que falar e escrever com acuidade é parte da competência linguística, tanto quanto ser capaz de transmitir uma mensagem de forma apropriada¹”. Segundo argumentos da mesma autora (Larsen-Freeman, 2003, p. 78), “é um mito pensar que a gramática pode ser aprendida por si só, que não precisa ser ensinada²”.

David Nunan (1991; 1998; 2004) também elucida que o conhecimento explícito das formas gramaticais é crucial para desenvolver a comunicação e a proficiência dos alunos. Entretanto, ele argumenta que a gramática não deve ser abordada de maneira mecânica e isolada, mas sim, contextualizada e integrada ao uso da língua por meio do ensino baseado em tarefas³. O autor, inclusive, relata que o ensino explícito de regras gramaticais pode acelerar a aprendizagem e evitar erros fossilizados.

Nessa mesma direção, Scott Thornbury (1999) ressalta a importância da gramática porque ela é uma ferramenta que embasa a comunicação e auxilia os alunos a se expressar de forma mais precisa e eficaz. Outrossim, ele argumenta a favor do *noticing*⁴.

Rod Ellis (2002; 2006) também enfatiza que, normalmente, os alunos falham em alcançar níveis desejáveis de competência linguística, caso não recebam instrução gramatical nas aulas de línguas. Essa afirmação vai de encontro aos apontamentos de Krashen (1993), por exemplo, que defende a aquisição da linguagem de forma natural sem aprendizagem formal da gramática. Porém, estudos científicos comprovaram que alunos que receberam aulas gramaticais em comparação com aqueles que não as tiveram, concluíram que, além de atingir graus mais elevados de habilidade linguística, as instruções gramaticais aceleraram a aprendizagem da língua-alvo. Pesquisas subsequentes, corroboradas por Ellis (2006) ainda demonstraram a eficácia do ensino de gramática, contribuindo tanto para o conhecimento adquirido quanto para o aprendido.

Em consonância com as ideias de Ellis (2002), autores como Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2001; 2003), imbuídos de redimensionar o papel da gramática em aulas de LE, propõem o *ensino de gramática como habilidade*, que compreendemos ser uma abordagem

¹ No original: (...) educators agree that speaking and writing with accuracy is part of linguistic competence as well as being able to convey a message in an appropriate way.

² No original: (...) it is a myth that grammar can be learned on its own, that it needs not to be taught.

³ A abordagem do ensino baseado em tarefas será elucidada no capítulo da Fundamentação Teórica desta tese.

⁴ Conceito a ser explicitado no capítulo da Fundamentação Teórica desta pesquisa.

indutiva que ressalta a importância das relações entre forma (estrutura), sentido (semântica) e uso (pragmática).

Não devemos nos ater à questão de ensinar ou não as formas gramaticais, mas refletir sobre o que entendemos por gramática, as razões para que ela tenha um lugar em aulas de línguas e considerar maneiras favoráveis de abordá-la, uma vez que não é tão comum encontrarmos, em materiais didáticos atualmente disponíveis no mercado, propostas que vão ao encontro dessa visão sobre o ensino/aprendizagem de gramática.

Segundo pesquisas na área de Linguística Aplicada, uma aprendizagem centrada apenas na interação social em um ensino comunicativo que, supostamente, não aborda atividades com foco em estudos gramaticais (forma), demonstram que o aluno que interage livremente, com foco exclusivo na mensagem a ser transmitida, pode apresentar um nível de interlíngua muito aquém em termos de acuidade linguística (Ellis, 2002a; 2002b; Richards, 2002).

A seguir, apontamos a lacuna de pesquisa desta investigação.

LACUNA DE PESQUISA

O ensino indutivo de gramática mostra-se relevante e eficaz, pois busca integrar o estudo das formas linguísticas ao uso comunicativo da língua, proporcionando ao aprendiz comunicar-se de forma acurada e adequada ao contexto.

Autores como Schmidt (1990) e Batstone (1994) discutiram, em suas pesquisas, sobre como o processo de perceber (*noticing*) as particularidades de uma língua é condição essencial para que a aprendizagem de qualquer elemento linguístico ocorra. Nessa mesma direção, Larsen-Freeman (2001; 2003) também defende que a tomada de consciência de elementos gramaticais leva o aprendiz a procedimentá-los e automatizá-los para o uso efetivo em interações.

Nessa mesma linha, Nassaji e Fotos (2011) discorreram a despeito de tarefas que têm o objetivo de direcionar a atenção dos alunos para a forma enquanto o foco recai sobre o sentido. Mediante suas conclusões, atividades que integram forma e comunicação mostraram-se eficientes para a aprendizagem dos alunos.

Em âmbito nacional, Kawachi-Furlan, Augusto-Navarro e Kawachi (2010) publicaram um artigo, demonstrando a adaptação de algumas atividades, retiradas de um livro didático, à luz da proposta da gramática como habilidade.

A dissertação de Martinez (2011) ilustrou como as atividades propostas nos “Cadernos de Língua Inglesa do Estado de São Paulo”, destinadas ao 6º ano, poderiam ser adaptadas. Andrade (2013) analisou atividades de um livro didático com potencial para se ensinar a terceira dimensão de uso da gramática (a pragmática) em sua dissertação.

Outro estudo que investigou as percepções dos alunos-participantes foi a dissertação de Franceschini (2018), a partir de atividades de *noticing by the learner*, concluindo que o processo facilitou a percepção de certos aspectos gramaticais. Nessa mesma linha, Andrade (2019), em sua dissertação, comparou dois materiais didáticos (um digital e um físico), quanto à abordagem gramatical, e adaptou as atividades segundo as premissas do ensino de gramática como habilidade.

As contribuições da professora Eliane Hércules Augusto Navarro, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a área do ensino de gramática têm se consolidado, sobretudo, por meio da orientação de diversos trabalhos que tomam o ensino da gramática como habilidade como eixo teórico-metodológico. Esses estudos, ao investigarem práticas de ensino, concepções docentes e processos de aprendizagem, reforçam uma abordagem da gramática articulada ao uso significativo da língua, distanciando-se de perspectivas normativas e descontextualizadas.

No entanto, apesar da relevância e da recorrência dessas investigações, observa-se que ainda há espaço para aprofundar análises que sistematizem os resultados dessas pesquisas, ampliem o diálogo com contextos de ensino específicos e explorem, de modo mais integrado, as implicações pedagógicas da gramática como habilidade para a formação docente e para práticas de sala de aula.

Nesse sentido, julgamos que esta pesquisa possa preencher a lacuna existente na literatura ao investigar as percepções de futuros professores de LI sobre a abordagem da gramática como habilidade, após vivenciarem uma formação específica fundamentada nessa perspectiva. Ao considerar as dificuldades, avanços e reflexões desses docentes em formação, o presente estudo busca contribuir para o aprimoramento das práticas formativas no campo do ensino de línguas, especialmente no que se refere à integração entre teoria, prática e consciência linguística no tratamento da gramática em sala de aula.

Na sequência, descrevemos nossa motivação para este estudo.

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O interesse pelo contexto desta pesquisa é advindo da minha pesquisa de mestrado que resultou em minha dissertação em que me deparei, pela primeira vez, com o estudo da abordagem de ensino de gramática como habilidade, o que me deixou completamente encantada, pois esse tema sempre foi objeto de interesse tanto em língua materna quanto em Língua Inglesa. Durante a investigação, meu intuito foi analisar a abordagem gramatical de dois materiais didáticos diferentes (um impresso e outro on-line) e adaptar as atividades gramaticais sob o viés do ensino de gramática como habilidade. Foi bastante desafiador, uma vez que são raros os materiais disponíveis no mercado que trazem tal perspectiva em suas atividades.

Outra motivação fundamental para a realização da presente pesquisa foi a busca por práticas pedagógicas mais dinâmicas em minhas aulas como docente de Língua Inglesa em nível superior. Inspirada nas propostas de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2001; 2003), que defendem uma abordagem indutiva de ensino, averigui a importância de criar experiências em que os alunos participam ativamente do processo de perceber o funcionamento das estruturas gramaticais, de formular hipóteses e de refletir sobre elas.

Ao aplicar essa teoria no ensino, busco contribuir não somente para o desenvolvimento da acuidade linguística de meus alunos, mas também para o avanço de práticas pedagógicas mais alinhadas a uma visão contemporânea do ensino da gramática em LI.

Dessa forma, mais madura e consciente de como essa abordagem gramatical pode se materializar, no doutorado, tive o anseio de compartilhar meus conhecimentos com alunos de graduação em Letras, sensibilizá-los quanto ao ensino de Língua Inglesa, sob a ótica da gramática como habilidade, e averiguar suas percepções e os desafios envolvidos sobre essa (nova) teoria apresentada a eles.

A seguir, tratemos da justificativa que sustenta esta pesquisa.

JUSTIFICATIVA

Algumas pesquisas sobre formação de professores têm apontado para um certo despreparo desses futuros profissionais frente aos diversos contextos atuais de atuação. Na era do pós-método (Kumaravadivelu, 2003), o modelo de ensino voltado para a formação de profissionais técnicos e especialistas que buscam solucionar, de forma prática e imediata, um

determinado problema dá lugar à formação reflexiva, que possibilita ao professor analisar sua própria prática e, conseqüentemente, aperfeiçoá-la.

Segundo Alvarez (2010, p. 34),

(...) a formação reflexiva de professores de Línguas Estrangeiras (LE) tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática pedagógica crítico-reflexiva, isto é, uma prática voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas.

Gimenez e Cristovão (2004, p.91) entendem “que a prática deve permear todo o curso de licenciatura e estar presente desde o início”. A visão dessas autoras sobre a formação pedagógica do aluno alinha-se à ideia defendida neste estudo de que todas as disciplinas do curso de licenciatura em Letras, sejam elas de teor prático ou teórico, são responsáveis pela preparação pedagógica do aluno e não devem visar apenas ao ensino de conteúdo.

Esta pesquisa se faz, então, pertinente, uma vez que tem intenção de formar e preparar futuros professores a refletir e adaptar diferentes abordagens de ensino de acordo com os seus contextos de atuação. Quando professores em formação têm contato com teorias gramaticais inovadoras (ou diferentes), eles podem se tornar capazes de implementá-las em suas salas de aulas, evitando abordagens consideradas mecânicas ou descontextualizadas.

O estudo da gramática em cursos de formação de professores promove a reflexão crítica sobre diferentes abordagens e métodos de ensino. Isso prepara os futuros docentes para atuar em sala de aula em um cenário marcado pela diversidade de perfis e pela necessidade de metodologias de ensino engajadoras.

Além disso, este estudo assume um papel formativo, visto que possibilita a análise e ressignificação de práticas de ensino condizentes com pressupostos contemporâneos da Linguística Aplicada. Ao investigar as percepções de alunos-professores, quanto à abordagem do ensino de gramática como habilidade, busca-se compreender em que medida essa abordagem promove mudança em suas cognições docentes, entendidas, segundo Borg (2003; 2006; 2015), como um conjunto de crenças, conhecimentos e experiências que exercem influência na prática pedagógica.

O tema deste projeto pode ser associado ao quarto objetivo, proposto pela ONU, de Desenvolvimento Sustentável, a saber, *Educação de Qualidade*, que tem como premissas “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Mais especificamente, esta pesquisa vai ao encontro dos desdobramentos deste objetivo: “até 2030, substancialmente aumentar o

contingente de professores qualificados por meio da cooperação internacional para formação de professores, nos países em desenvolvimento [...]”.

Como ansiamos discutir a aplicabilidade de uma teoria gramatical em um curso de formação de professores e analisar as percepções do aluno-professor no que se refere a essa teoria, acreditamos que o público-alvo desta pesquisa se articula aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Passemos a discutir os objetivos que pretendemos alcançar com esta investigação.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é analisar as potencialidades do ensino de gramática como habilidade na formação inicial de alunos-professores do curso de Letras, com base em uma perspectiva tridimensional da gramática, buscando investigar as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento da prática docente.

Para tanto, oferecemos um minicurso *on-line* (síncrono e assíncrono), envolvendo conteúdos da abordagem de ensino de gramática como habilidade, a saber, *conscientização*, *gramaticização* e *reflexão*, a cinco alunos-professores, bolsistas do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, que atuam em cursos de inglês em três *campi* da Unesp (Araraquara, Franca e Bauru).

Em face dessa perspectiva, um dos objetivos específicos que norteiam este estudo é investigar qual é a percepção desses alunos-professores sobre o ensino de gramática como habilidade, a partir da adoção de propostas de atividades gramaticais de cunho reflexivo.

Por se tratar de um minicurso de formação de professores, é de suma importância focalizar a percepção e tecer considerações do aluno-professor frente a uma abordagem pouco utilizada e explorada em aulas de Língua Inglesa.

Tendo em mente tais objetivos, esta pesquisa apresenta como questões norteadoras:

1. Quais percepções os alunos-professores, em formação inicial, revelam acerca da proposta tridimensional de ensino de gramática como habilidade, apresentada durante o minicurso?
2. Quais percepções e desafios os alunos-professores revelam quanto à elaboração e aplicação de atividades gramaticais de abordagem indutiva em seus contextos de ensino?

Na seção seguinte, descrevemos como a tese está organizada.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, expomos um panorama a respeito do papel e lugar ocupados pela gramática no ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, apontamos a lacuna de pesquisa, as motivações que culminaram na escrita desta tese, a justificativa para a relevância deste estudo e os objetivos e perguntas norteadoras desta pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Nele, discutem-se as diferentes concepções de gramática no ensino de línguas, os principais métodos e abordagens de ensino que abordam o ensino gramatical, a distinção entre foco em formas e foco na forma, bem como as propostas de ensino de gramática como habilidade formuladas por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2001, 2003).

O segundo capítulo descreve os aspectos metodológicos da pesquisa, detalhando sua abordagem qualitativa de base interpretativista, os participantes de pesquisa, a descrição do minicurso e os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

O terceiro capítulo apresenta e analisa os dados obtidos por meio dos instrumentos aplicados aos alunos-professores, com base nas atividades desenvolvidas durante o minicurso. As análises buscam evidenciar as percepções dos participantes sobre o ensino de gramática como habilidade, bem como seus desafios e reflexões sobre a prática docente. Esse capítulo ainda discute os resultados à luz da literatura da área, relacionando-os aos pressupostos teóricos anteriormente apresentados. Além disso, relata as contribuições para a formação inicial de professores de LI.

Ao final desse capítulo, apresentamos as considerações finais, nas quais sintetizamos os principais resultados da pesquisa, nossas contribuições teórico-metodológicas e pedagógicas, bem como encaminhamentos para futuras investigações relacionadas ao ensino de gramática e à formação docente em línguas estrangeiras.

A seguir, apresentamos o arcabouço teórico que sustentou esta pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentaremos, neste capítulo, algumas definições de gramática de acordo com os principais estudiosos de LA, a concepção de gramática com a qual concordamos, o lugar e papel ocupados pela gramática nos diversos métodos e abordagens de ensino (com foco exclusivo na forma e com foco exclusivo na comunicação) e algumas propostas de foco na forma, segundo os apontamentos de Augusto-Navarro (2007), Kawachi-Furlan (2014) e Nassaji e Fotos (2011) e Andrade (2019). Além disso, traremos a descrição do ensino de gramática como habilidade, segundo os autores Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2001; 2003).

1.1 Algumas definições de gramática

Neste item, discutiremos sobre algumas definições de gramática propostas por autores no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

Brown (1994, p. 362) entende que “gramática é o sistema de regras que governa a disposição convencional e a relação das palavras em uma sentença⁵”. Mediante esse estudioso, se o sistema da língua não fosse regido por essa organização, os falantes produziram uma língua caótica. Esse autor, baseando-se em Larsen-Freeman (1991), postula que a organização dos elementos estruturais, tanto na fala quanto na escrita, não estabelece condição suficiente para que a produção linguística seja acurada quanto à estrutura, significativa e adequada ao contexto de interação.

Em consonância com o esquema de gramática tripartido de Larsen-Freeman (1991), que privilegia forma, sentido e uso, Brown (1994, p. 362) ressalta que:

A gramática nos dá a forma ou as estruturas da língua, mas essas formas são literalmente inúteis sem uma segunda dimensão, tal qual a semântica (sentido) e uma terceira dimensão (pragmática). Em outras palavras, a gramática nos diz como construir uma sentença (ordem das palavras, os sistemas de verbos e substantivos, modificadores, frases, orações etc) e as regras do discurso dizem como unir essas sentenças. A semântica mostra algo relacionado ao(s) significado(s) das palavras e sequências de palavras. Além disso, a pragmática nos fala sobre quais dos diversos significados devemos atribuir a um enunciado oral ou escrito em determinado contexto.⁶

⁵ No original: *Grammar is the system of rules governing the conventional arrangement and relationship of words in a sentence.*

⁶ No original: *Grammar gives us the form or the structures of language, but those forms are literally meaningless without a second dimension, that of semantics (meaning), and a third dimension, pragmatics. In other words, grammar tells us how to construct a sentence (word order, verb and noun systems, modifiers, phrases, clauses, etc.), and discourse rules tell us how to string those sentences together. Semantics tells us something about the*

Tal como Brown, Larsen-Freeman (2014, p. 258) postula que “gramática é um sistema de padrões léxico-gramaticais usados para fazer sentido de maneira apropriada⁷.” Isso quer dizer que a gramática pode ser definida como um processo dinâmico no qual forma, sentido e uso assumem o mesmo grau de importância e atuam em conjunto para que a comunicação se dê de forma acurada, apropriada e adequada. Ademais, conforme a concepção da autora, seria um recurso à disposição do falante e não meramente um conjunto de regras normativas.

Sob esse mesmo prisma, Batstone (1994) advoga que “a gramática não é simplesmente uma relação formal, mas um recurso comunicativo funcionalmente motivado⁸” (Batstone, 1994, p. 11). Para esse autor, por uma questão de sobrevivência, os falantes de uma língua usam a gramática com o intuito de compartilhar informação básica sobre o mundo que os cercam e de atender a determinadas funções comunicativas como pedir, perguntar, expressar-se, cumprimentar etc.

Em concordância com os postulados de Brown, Batstone (1994) também assente que a língua, sem a gramática, seria caótica, o que implicaria prejuízo à comunicação. Nesse sentido, compreendemos que, na concepção de Batstone (1994), as formas linguísticas servem para melhorar e lapidar a expressão dos sentidos na língua.

Outro autor que conceitua gramática é Thornbury (1999) e sua definição vai ao encontro dos pontos discutidos por Brown (1994), Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) neste item da pesquisa. Assim, Thornbury (1999, p. 9) destaca que “gramática é em parte o estudo sobre quais as formas (ou estruturas) são possíveis na língua⁹.” Para esse autor, a gramática refere-se à descrição das regras que governam a formação das palavras e sentenças no âmbito da morfologia e sintaxe, respectivamente. Na perspectiva desse autor, a disposição das palavras em uma sentença, mesmo que aceita pelo sistema linguístico, não é garantia de que o sentido será compreendido no contexto de uso.

Assim, Thornbury (1999) e Larsen-Freeman (2003) alinham suas definições de gramática que convergem no seu caráter tridimensional, isto é, acurácia de estruturas linguísticas, de modo significativo e apropriado ao contexto do discurso.

meaning(s) of words and strings of words. Then pragmatics tells us about which of several meanings to assign given the context of an utterance or written text.

⁷ No original: *Grammar is a system of lexigrammatical patterns that are used to make meaning in appropriate ways.*

⁸ No original: *Grammar is not simply a formal network, but a communicative device which is functionally motivated.*

⁹ No original: *grammar is partly the study of what forms (or structures) are possible in language.*

No Quadro 1 apresentado a seguir, resumimos os conceitos discutidos neste item da tese, retomando os autores citados e suas respectivas definições de gramática:

Quadro 1- Algumas definições de Gramática

Algumas definições de gramática	Autor
- A gramática é um sistema de regras que governa a disposição das palavras em sentenças; - A gramática é forma, mas também sentido (semântica) e uso (pragmática).	Brown (1994)
- A gramática é um instrumento comunicativo; - A gramática serve para aprimorar a expressão de sentidos na língua.	Batstone (1994)
- A gramática é, parcialmente, o estudo das formas (ou estruturas); - A gramática comunica sentidos; - Os sentidos transmitidos pela gramática também dependem do contexto.	Thornbury (1999)
- A gramática tem caráter tridimensional (forma, sentido e uso). - A gramática é a habilidade de usar estruturas com acuidade, significativa e apropriadamente.	Larsen-Freeman (2001; 2003)

Fonte: Elaboração própria (2025)

Na próxima subseção, discutiremos nossa visão acerca do ensino de gramática.

1.2 Como podemos definir gramática, afinal?

A definição de gramática depende da concepção que se tem acerca de língua e linguagem humana. Se a língua era vista como um sistema em que os elementos obedeciam a certos princípios de funcionamento, a gramática era concebida como um mecanismo formal, por exemplo. Em contrapartida, se a língua contemplasse a estrutura gramatical e os diferentes contextos comunicativos em que eram usadas, a gramática, então, era tida como funcional. Isso também se aplica à visão de língua como um recurso dinâmico por meio do qual os falantes se expressam de diferentes maneiras em contextos diversos.

Mediante o pensamento de Batstone (1994, p. 118),

O que é gramática depende da maneira como se escolhe olhar para ela, então podemos considerá-la como um mecanismo formal, como um sistema funcional para sinalizar significados ou como um recurso dinâmico o qual tanto falantes quanto aprendizes acionam de diferentes maneiras em diferentes momentos¹⁰.

Podemos perceber que, tradicionalmente, saber gramática era equivalente a saber *sobre* a língua e sobre o modo como ela combina as palavras para formar unidades superiores como as sentenças e os períodos. A visão de que gramática é, exclusivamente, *forma* ainda perdura no ensino de LI. Com as pesquisas de autores contemporâneos em ensino/aprendizagem de línguas, sabe-se que a forma é um dos aspectos constituintes da gramática.

Analiseemos o seguinte exemplo, trazido por Thornbury (1999, p. 1): “*This is 2680239. We are at home right now. Please leave a message after the beep.*” A sentença “*We are at home right now*” está gramaticamente correta quanto à organização de seus elementos, todavia notamos que, inserida em um contexto que veicula uma mensagem eletrônica por telefone quando não é possível atendê-lo, essa sentença não possui sentido. A fim de corrigi-la para adequar o sentido ao contexto, a sentença deveria ser reescrita na negativa: *We are not home right now*. Assim, exemplos como esses ilustram o caráter tridimensional da gramática, discutido por Larsen-Freeman (2003), em que forma, sentido e uso são componentes igualmente relevantes, e a alteração de um desses elementos compromete todos os outros, conforme vimos no exemplo dado.

Nesta tese, defendemos, portanto, a gramática como um mecanismo dinâmico em que cada situação requer uma forma que veiculará um significado específico diante do contexto de comunicação e do papel dos falantes envolvidos. Concordamos com a visão de Batstone (1994) que também considera a gramática como um sistema dinâmico em que os falantes integram forma, semântica e pragmática, assim como reitera Larsen-Freeman (2003).

Além disso, corroboramos o pensamento de Batstone (1994, p. 118) quando ele afirma que: “aprendizes têm necessidades múltiplas: necessitam de alguma noção de regularidade quanto ao sistema linguístico, de algum entendimento da relação entre formas e funções e de uma habilidade de agir nesse conhecimento no uso da língua¹¹.”

¹⁰ No original: *What grammar is depends on the way you choose to look at it, so we can consider it as a formal mechanism, as a functional system for signaling meaning or as a dynamic resource that both speakers and learners use in different ways at different times.*

¹¹ No original: *Learners themselves have a multiplicity of needs: they require some sense of the regularity in the*

Na próxima seção, trataremos do lugar e papel da gramática nos principais métodos e abordagens de ensino de línguas.

1.3 Papel da gramática nos principais métodos e abordagens de ensino de Língua Inglesa

Neste item da pesquisa, nossa intenção é discutir o lugar e papel ocupados pela gramática nos principais métodos e abordagens de ensino de cunho estruturalista e comunicativista.

1.3.1 Métodos com foco exclusivo na forma

O Método da Gramática e Tradução tem sido, historicamente, um dos métodos com mais tempo de uso no ensino de línguas e um dos que mais críticas recebeu (Leffa, 1988). Com o surgimento na época do Renascimento, esse método está atrelado às culturas grega e latina e as suas respectivas literaturas.

No método em questão, havia uma preocupação demasiada pelo domínio da forma centrado na figura do professor que deveria saber sobre as regras formais da língua a fim de corrigir os erros cometidos pelos alunos em exercícios estruturais. Foi (e ainda é) um método em que a memorização de palavras, conhecimento sobre como tais palavras se combinam e se organizam em frases e o processo de tradução/versão eram práticas recorrentes. Faz-se importante ressaltar que o método de ensino de gramática era dedutivo, partindo-se das regras para aplicação direta nos exemplos, a língua materna era usada para aprender a língua estrangeira e a habilidade privilegiada era a escrita.

Verifica-se, portanto, que a gramática ocupava um papel e lugar prioritários no ensino de línguas, já que se tinha a crença de que saber uma língua era apresentar domínio sobre a gramática dessa língua. Dessa forma, podemos deduzir que a língua era vista como um conjunto de regras e não um instrumento de comunicação.

Em oposição ao Método da Gramática e Tradução, surgiu o Método Direto, em que a língua materna foi abolida de sala de aula. A premissa era ensinar a língua estrangeira usando

language system, and they need some understanding of the relationship between forms and functions, and they need an ability to act on this knowledge in the language use.

a própria língua estrangeira. A ênfase, nesse método, recaía sobre a língua oral que era aprendida por meio de gestos e gravuras, o que conduziria o aluno a pensar na língua (Leffa, 1988).

No Método Direto, o ensino de gramática era indutivo, ou seja, partia-se dos exemplos para se chegar às regras. Acreditava-se, por conseguinte, na exposição do aluno ao insumo na língua-alvo que assimilava indutivamente as estruturas e as internalizava com o auxílio de repetição. Além disso, os exercícios orais precediam os escritos. Aliás, pela primeira vez no ensino de línguas, as quatro habilidades linguísticas foram integradas, respeitando a seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever.

O Método Direto, assim como o método anterior, sofreu duras críticas devido, principalmente, à falta de competência linguística (fluência oral e boa pronúncia) dos professores que, após o entusiasmo inicial, retornavam ao Método da Gramática e Tradução.

Ainda demonstrando antagonismo ao Método da Gramática e Tradução, o Método Audiolingual (ou Audiolingualismo) surgiu no período da Segunda Guerra Mundial como exigência do governo norte-americano em busca de falantes de diversos idiomas aptos a trabalhar durante a guerra. A habilidade oral ganha destaque novamente e é apresentada por meio de diálogos em que falantes nativos usavam a língua no dia a dia. Em meio à influência da teoria *behaviorista*, de Skinner (1957), a língua era concebida como um conjunto de hábitos. Dessa forma, as respostas corretas dos alunos às perguntas do professor deveriam ser reforçadas positivamente, enquanto os erros deveriam ser corrigidos de imediato com o receio de que fossem assimiladas as estruturas incorretas da língua.

Alinhando-se ao Método Direto, o Método Audiolingual também contemplava o ensino de gramática indutivo, em que a exposição às estruturas na língua-alvo deveria ser seguida de repetição mecânica dessas mesmas estruturas (*drilling exercises*).

Segundo a concepção de Nassaji & Fotos (2011), métodos e abordagens cujo foco era a forma não foram bem-sucedidos, justamente porque os aprendizes sabiam sobre a língua, mas tinham dificuldades em usá-la de forma automática na comunicação. De modo análogo, Batstone (1994), ao discorrer sobre o ensino de gramática como produto, apresenta premissas semelhantes às desses métodos discutidos neste item da pesquisa.

Como resposta aos métodos que valorizavam a forma, não podemos deixar de mencionar o surgimento de vários métodos de transição (ou tidos como alternativos) como o método sugestopédico, Método Natural ou Método de Asher, que não serão foco de discussão neste trabalho.

Passemos, portanto, a analisar os métodos com foco exclusivo na comunicação para averiguarmos as características que os respaldam.

1.3.2 Métodos com foco exclusivo na comunicação

O conceito de gramática apresentou mudanças significativas para o ensino de línguas nos anos 70 e 80. Os cursos, que seguiam a AC, eram planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos. O aprendiz passou a ser visto como aquele que não só domina as regras gramaticais, mas também como aquele que sabe utilizá-las em contextos reais de comunicação. Considerando a visão de língua, nesta abordagem, verifica-se que ela não está atrelada ao domínio de regras e estruturas gramaticais, mas à interação, à negociação de sentido (Canale, 1983) e ao uso de língua para fins comunicativos.

Na visão de Almeida Filho (2005, p. 36), “métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. Tomando-se por referência as pesquisas de Brown (2001), Larsen-Freeman (2003), Anderson (2011) e Vieira-Abrahão (2015), há alguns pressupostos que regem a abordagem comunicativa, a saber: (1) privilegia-se o processo de comunicação em detrimento do domínio de formas linguísticas; (2) utilização de material autêntico com o intuito de envolver os aprendizes em categorias pragmáticas, funcionais e significativas da língua; (3) erros devem ser tolerados, já que são encarados como um processo natural de aprendizagem do aluno; (4) uso de duplas ou grupos para envolver os alunos e incentivar a negociação de significado e a interação de maneira colaborativa, principalmente através de jogos, músicas e *role-plays*; (5) o professor deixa de exercer seu papel de autoridade para assumir o papel de orientador. Inclusive, aspectos afetivos são privilegiados, pois os aprendizes necessitam de um ambiente acolhedor para que a construção do conhecimento se dê de uma forma efetiva e humanizada; (6) trabalho integrado das quatro habilidades linguísticas; (7) promoção de compreensão intercultural; (8) organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos; (9) tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira; (10) avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar.

Vieira-Abrahão (2015) pontua que nem todos esses princípios foram devidamente contemplados em todos os contextos de ensino devido a variáveis como contextos social, cultural e institucional, proficiência docente na língua estrangeira, falta de recursos materiais,

número excessivo de alunos por sala e, até mesmo, devido a diferentes interpretações pelos professores das características da AC.

Segundo Leffa (1988), um dos aspectos que mais recebeu críticas em relação à abordagem comunicativa foi a falta de objetivos específicos no ensino de línguas em que não há, à disposição do professor, técnicas ou procedimentos a serem utilizados como havia nos métodos tradicionais/estruturais.

Nassaji e Fotos (2011) asseveram que alguns modelos de implementação da abordagem comunicativa foram recomendados a depender da ênfase dada ao foco na forma. Fundamentados em Howatt (1984), os autores especificam as duas versões dessa abordagem: o comunicativo rígido (*strong*) e o comunicativo fraco (*weak*). Verifica-se que na versão mais rígida, a língua deve ser aprendida por meio da comunicação, com atividades focadas exclusivamente no sentido. O uso de modelos nocionais-funcionais na elaboração de materiais didáticos foi uma das características mais marcantes desse tipo de concepção. Mediante o pensamento de Vieira-Abrahão (2015, p. 28), na versão forte, “entende-se que a língua é aprendida a partir de seu uso, na comunicação, sem interferência e controle do professor”. Em contrapartida, na versão mais fraca, segundo a mesma autora, “os alunos aprendem primeiramente sobre a língua e depois a usam na comunicação”.

Durante os primeiros anos do surgimento do ensino comunicativo de línguas, o papel da gramática foi, aos poucos, perdendo importância, pois ora era pouco abordada, ora era abandonada, uma vez que a habilidade oral dos alunos era a base central dos cursos de línguas estrangeiras. Nesse sentido, os alunos eram solicitados a interagir livremente, preocupados somente com a transmissão de informações, o que implicava níveis limitados de interlíngua, em termos de acuidade linguística.

Considerando esse paradigma, a gramática assume, cada vez mais, um lugar no ensino de línguas considerado essencial, pois sem a apreensão de regras gramaticais, o aluno não apresenta um desenvolvimento linguístico satisfatório. Segundo conceitos de Larsen-Freeman (2001), a gramática deve ser ensinada e motivada pelo professor para que os alunos persistam em seus estudos a fim de alcançar níveis mais elevados de proficiência. O caráter tridimensional (forma, sentido e uso), proposto pela autora, está em conformidade com a capacidade de o aprendiz compreender e interpretar informações e de negociar sentidos na língua com outros falantes.

Larsen-Freeman (2003) menciona o termo *problema do conhecimento inerte* (*inert knowledge problem*) cunhado anteriormente por Alfred North Whitehead (1929) para se referir ao fato de estudantes aprenderem itens gramaticais em ambiente escolar que não terão

oportunidade de usar fora desse contexto. Tal realidade é percebida em sala de aula, visto que os alunos aprendem gramática como um conjunto de regras que devem ser devidamente aplicadas em exercícios, mas esses mesmos alunos apresentam dificuldades em ativar esse conhecimento de regras na comunicação real.

Segundo os estudos de Krashen (1981), há duas maneiras de se processar uma língua. O primeiro modo se dá por aquisição, ou seja, é um processo inconsciente e intuitivo no qual o indivíduo é exposto à língua e a adquire da mesma forma que o faz com a língua materna. Já o segundo modo se dá por aprendizagem, processo consciente e racional no qual o indivíduo se concentra na forma, o que, segundo o autor, acontece em sala de aula.

Augusto-Navarro (2007, p. 49) resgata os apontamentos feitos por Krashen (1981), discorrendo sobre o sentido da forma:

Com a difusão da proposta de um ensino comunicativo de línguas e, sobretudo, a partir dos postulados de Krashen (1981) afirmando que o aprendizado era consciente e não conduzia à automação da língua para uso em contextos diversos de comunicação real, o que só acontecia, segundo o autor, quando a língua era adquirida por meio de um processo idêntico ao que acontece com a língua materna (L1), a eficácia do ensino explícito de gramática começou a ser questionada e muitas vezes qualquer foco em formas foi abandonado.

Outro estudo de Krashen e Terrell (1983) faz menção a alguns pressupostos sobre a aquisição de línguas. Segundo um desses paradigmas, para adquirir uma língua não deve haver necessidade de decorar regras gramaticais, tampouco de realizar exercícios estruturais meramente repetitivos.

Contrapondo-nos à visão de Krashen e Terrell (1983), acreditamos ser necessário o ensino gramatical desde que este seja feito de forma contextualizada e integrada à comunicação e compartilhamos a visão de estudiosos (Ellis, 2002, Nassaji e Fotos, 2011, Larsen-Freeman, 2001; 2003, Long, 1991) que sustentam esse mesmo fundamento. Consideramos que, ao proporcionarmos oportunidades para que os aprendizes possam estar conscientes sobre a estrutura da língua, bem como para que eles possam utilizá-la em momentos de comunicação, a junção dos dois conhecimentos – declarativo e procedimental – seja possível.

Ponderando esse paradigma de Batstone (1994), enfatizamos a importância do conhecimento do sistema linguístico, no qual a gramática se insere, para uma comunicação eficaz. Assim, retomamos a importância de o professor oferecer insumo ao aluno sem se desfazer da forma, pois, conforme mencionado nesta pesquisa, o docente submete-se ao risco de formar alunos que se comunicam por meio de um sistema linguístico considerado de nível

básico e pautado principalmente no léxico. Para Richards (2002 *apud* Augusto-Navarro, 2007, p. 50), “esse modelo de ensino-aprendizagem possibilita, muitas vezes, que os aprendizes se comuniquem *apesar da língua* em vez de se comunicarem *por meio da língua* (destaque do autor)”.

Considerando, portanto, a dicotomia de se ensinar uma língua calcada exclusivamente na forma ou no uso, colocamo-nos diante do desafio de estudar como a proposta de *ensino de gramática como habilidade* articula o conhecimento implícito e explícito da língua para uma comunicação eficaz.

Spada e Lightbown (2008) com referência a Harley e Swain (1984) e Lyster (1987) também argumentam que o ensino comunicativo de línguas tem revelado que exposição baseada apenas no sentido permite que os alunos desenvolvam habilidades, a saber: compreensão, fluência oral, confiança e habilidades comunicativas; no entanto, eles continuam tendo dificuldades relacionadas à morfologia, sintaxe e pragmática.

No próximo item, iremos discorrer sobre o foco em formas e foco na forma.

1.4 Foco em formas *versus* foco na forma

A fim de elucidar ‘qual’ gramática deve ser ensinada em ensino comunicativo, Long (1991) distingue dois tipos de instrução: foco em formas (*focus on forms*) e foco na forma (*focus on form*), a qual surgiu como uma reação às abordagens com ênfase exclusiva na gramática ou na comunicação.

Esse autor define *foco em formas* como a instrução que atenta para a estrutura daquilo que se pretende ensinar ou aprender. Esse modelo visa à aprendizagem das próprias formas (estruturas gramaticais), tal como ocorria nas abordagens tradicionais e estruturais. Já, o modelo de ensino com *foco na forma* preocupa-se com a aprendizagem de outros assuntos, tais como Biologia, Matemática ou Geografia, por meio da língua, contemplando majoritariamente o sentido e a comunicação. Esse processo pode ser planejado ou incidental. Este último ocorre quando as atividades em sala de aula não são previamente planejadas pelo professor, e acontecem em reação às dificuldades pontuais dos alunos. Dessa maneira, eles podem aprender gramática de forma incidental e reacional quando houver necessidade para tal em meio a uma aula cujo foco é a comunicação.

Conforme atesta Long (1991), o foco na estrutura será incidental, ou seja, sem planejamento prévio, em que as aulas são brevemente “interrompidas” por professores quando eles percebem que os alunos estão cometendo erros (1) sistemáticos, (2) persuasivos e (3) remediáveis.

De acordo com Augusto-Navarro (2013), é provável que essa proposta (trabalho da gramática de modo incidental) gere *ilhas de estruturalismo*¹², ou seja, em uma aula voltada para a comunicação pode haver foco explícito na forma, frente às dificuldades/necessidades do aluno.

Por outro lado, a proposta com foco na forma pode ser planejada, isto é, o professor antecipa possíveis problemas na estrutura da língua a ser aprendida e faz, então, o planejamento de como abordá-los e integrá-los em sala de aula.

Assim, concordamos com Nassaji e Fotos (2011, p. 13) que apresentam uma visão mais ampla, a qual contempla as várias maneiras de chamar a atenção do aluno para a forma linguística que se pretende enfatizar:

Uma vez que nossa motivação é impulsionada por considerações pedagógicas, nós concebemos foco na forma como uma série de opções metodológicas que, enquanto aderem aos princípios do ensino comunicativo de línguas, buscam manter um foco em formas linguísticas de várias maneiras. Tal foco pode ser atingido explicitamente e implicitamente, dedutivamente ou indutivamente, com ou sem planejamento prévio, e integrativamente ou sequencialmente.¹³

Entendemos que o ideal é que o professor prepare atividades comunicativas com o objetivo de ressaltar o uso de determinada estrutura linguística. Isso pode ser feito por meio de uma lista de checagem (*checklist*), principalmente no início do curso, a fim de identificar os alvos de dificuldade dos aprendizes.

Concordamos com que pregam os autores mencionados nesta investigação, pois, para haver melhor desempenho na interlíngua do aprendiz, este deve não só ser exposto a insumo

¹² Termo usado por Eliane Hércules Augusto-Navarro, docente na UFSCar, em uma comunicação pessoal, em 2013, na Semana de Letras.

¹³ No original: *Since our motivation is driven by pedagogical considerations, we conceive focus on form as a series of methodological options that, while adhering to the principles of communicative language teaching, attempt to maintain a focus on linguistic forms in various ways. Such a focus can be attained explicitly and implicitly, deductively or inductively, with or without prior planning, and integratively or sequentially.*

significativo, mas ainda tomar consciência das formas gramaticais a fim de que haja interação entre gramática e comunicação.

O cerne da questão, analisado por Augusto-Navarro (2007, p. 52),

não é questionar se a gramática deve ser estudada no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas a maneira ‘como’ ela deve ser ensinada no contexto de ensino comunicativo em que negociar sentidos se torna um fator preponderante, pois comunicação tem a ver com lacuna de informação entre os interlocutores.

Dessa forma, surge uma lacuna crítica concernente ao desenvolvimento da interlíngua do aprendiz que pode não atingir níveis satisfatórios de acuidade, uma vez que não há previsão da linguagem a ser utilizada por ele.

Segundo Batstone (1994), o ensino de gramática como habilidade pode sanar essa lacuna, combinando o ensino comunicativo e o foco na forma. Tal proposta de ensino constitui o pilar sustentador da prática pedagógica relacionada a esta pesquisa. Conforme atesta Batstone (1994, p. 52):

Ensinar gramática como habilidade significa conseguir um equilíbrio entre o ensino como produto (porque ainda há ênfase nas formas gramaticais), e o ensino como processo (porque os aprendizes trabalham com atividades que envolvem uma medida de autoexpressão e foco no significado¹⁴.

Nosso intuito, neste trabalho, é seguir tanto o ensino comunicativo, discutido por muitos linguistas aplicados, dentre os quais consideramos Widdowson (1978), com a proposta de conduzir o aprendiz ao uso significativo da língua (*language use*) em oposição à aplicação de regras gramaticais em frases descontextualizadas (*language usage*), como o ensino de gramática inserido na abordagem comunicativa. Dessa forma, não temos somente foco na forma, pois pode prejudicar a comunicação, nem foco somente no sentido, já que pode limitar a acuidade linguística dos alunos.

¹⁴ No original: *Teaching grammar as skill means striking a balance between product teaching (because there is an emphasis on grammatical forms), and process teaching (because learners work with tasks which involve a measure of self-expression and focus on meaning).*

No item seguinte, apresentamos algumas propostas de foco na forma, discutidas por Nassaji e Fotos (2011).

1.5 Propostas de foco na forma

Neste item, baseando-nos em Nassaji e Fotos (2011), iremos, brevemente, discorrer sobre algumas propostas de atividades que auxiliariam o aprendiz a atentar para forma em situações comunicativas, a saber: insumo estruturado, realce textual, gramática baseada no discurso e tarefas focadas na gramática.

O termo *processamento de insumo* foi, originalmente, discutido por VanPatten (1996) que o associa às estratégias usadas pelos aprendizes para relacionar forma e significado a partir do insumo recebido. Isso significa que o aprendiz deve notar a forma linguística, refletir sobre o seu funcionamento, envolvendo sentido e função, com o intuito de completar a atividade proposta de maneira adequada. A seguir, temos um exemplo de atividade de insumo estruturado em que o aluno deve ouvir as sentenças e apontar se são ações que aconteceram no passado ou se ocorrem usualmente. Para fazer a atividade, os alunos devem processar a marca morfológica que indica o passado em Língua Inglesa (*-ed*):

Figura 1- Atividade de insumo estruturado

	<i>Now</i>	<i>Before</i>
1. The teacher corrected the essays.	☐	☐
2. The man cleaned the table.	☐	☐
3. I wake up at 5 in the morning.	☐	☐
4. The train leaves the station at 8 am.	☐	☐
5. The writer finished writing the book.	☐	☐
6. The trees go green in the spring.	☐	☐

Fonte: Nassaji; Fotos (2011, p. 31)

Nesse caso, consideramos as atividades de insumo estruturado semelhantes à proposta de *noticing as skill*, discutido por Batstone (1994), uma vez que o aprendiz deve notar a estrutura-alvo e relacioná-la a um sentido para completar a atividade.

Outra proposta de foco na forma seria o *realce textual* que consiste, basicamente, em dar destaque (por meio de grifos, negrito, itálico etc) a alguns aspectos linguísticos do insumo para deixá-los mais notáveis (perceptíveis) e passíveis de internalização. A seguir, apresentamos uma proposta de atividade que ilustra esse modelo que também valoriza o insumo:

Figura 2- Atividade de realce textual

Activity 2

Instruction: Please read the following text. Then in groups of two, discuss the following questions:

The teacher **has told** me that I have homework today. It will have to be completed by tomorrow. I **have looked** at it, and it looks very difficult. I have asked my brother if he **has** ever **worked** on homework like this. He **has** never **seen** an assignment like this before. This will be the first time that I **have needed** help!

Questions for Discussion

- 1 Has anything like this ever happened to you as a student?
- 2 What do you think the problem with the student's homework has been?
- 3 Do you think homework is useful?
- 4 Do you think homework will help learners to study harder?

Fonte: Nassaji; Fotos (2011, p. 33)

Nessa atividade, percebemos que as formas gramaticais do Presente Perfeito (*Present Perfect*) estão destacadas em negrito justamente para que os alunos as notem e as comparem em textos significativos. Em seguida, há algumas perguntas reflexivas que requerem o uso dessa determinada estrutura (mormente nas questões 1 e 2).

Em nossa percepção, entendemos que atividades de realce textual se assemelham à proposta de *noticing by the learner*, explicitada por Batstone (1994), pois, por meio de formas gramaticais destacadas, os alunos podem fazer suas próprias descobertas a despeito de como a língua funciona.

Há que se enfatizar que, segundo Nassaji e Fotos (2011), mesmo que atividades de realce textual possam promover o *noticing*, elas não levam, necessariamente, à aprendizagem. Por isso, segundo os autores, é necessário combinar esse tipo de proposta com atividades de estruturação da língua e prática significativa para que os aprendizes manipulem a gramática e testem suas hipóteses acerca do funcionamento.

Já a proposta de atividade de gramática baseada no discurso, mediante Nassaji e Fotos (2011), une forma, sentido e uso inseridos a nível do discurso. Apresentamos, na sequência, uma ilustração desse modelo:

Figura 3- Atividade de gramática baseada no discurso

Directions for the Students

Study the following extracts. One is a piece of genuine conversation, the other is taken from a language teaching textbook. Which is which? What differences can you see between the two extracts? What language do you think the non-authentic conversation is trying to teach? What grammar would you need in order to take part in the authentic conversation?

<i>Text A</i>	<i>Text B</i>
A: Excuse me, please. Do you know where the nearest bank is?	A: How do I get to Kensington Road?
B: Well, the City Bank isn't far from here. Do you know where the main post office is?	B: Well you go down Fullarton Road...
A: No, not really. I'm just passing through.	A:... what, down Old Belair, and around...?
B: Well, first go down this street to the traffic light.	B: Yeah. And then you go straight...
A: OK.	A:... past the hospital?
B: Then turn left and go west on Sunset Boulevard for about two blocks. The bank is on your right, just past the post office.	B: Yeah, keep going straight, past the racecourse to the roundabout. You know the big roundabout?
A: All right. Thanks!	A: Yeah.
B: You're welcome.	B: And Kensington Road's off to the right.
	A: What, off the roundabout?
	B: Yeah.
	A: Right.

Fonte: Nassaji; Fotos (2011, p. 35)

Segundo Nassaji e Fotos (2011), há uma lacuna entre textos autênticos e textos retirados de livros didáticos direcionados ao aprendizado de uma língua. Atividades que envolvem comparação entre os dois tipos de textos é desejável, uma vez que o aluno tem a chance de comparar os diferentes níveis de registro (formal e informal) contidos neles.

Em nossa compreensão, a proposta de gramática baseada no discurso compartilha muitas premissas com o ensino de gramática como habilidade, defendido por Batstone (1994),

já que, em ambas as propostas, as dimensões de forma, sentido e uso estão integradas e são trabalhadas de maneira contextualizada.

Outra proposta de foco na forma, discutida por Nassaji e Fotos (2011), envolve as tarefas focadas na gramática, cujo objetivo se centra na percepção do aprendiz em relação a algum aspecto da língua e posterior reflexão sobre seu funcionamento. A seguir, apresentamos um exemplo dessa proposta:

Figura 4- Tarefa focada na gramática

In this explicit structured grammar-focused task, learners work in groups. Each student is given several sentences containing a target grammar structure, in this case, indirect object placement. They read their sentences to the members of their group and, after all sentences have been read and understood, the group attempts to generate rules for indirect object placement. Here is a sample task card (Fotos, Homan & Poel, 1994).

She asked her friend a question.
He offered snacks to the guests.
We bought many flowers at the store.
I cooked my family a wonderful meal.

The rules generated by the learners after all task cards have been read and discussed are that the indirect object may come before the direct object, but may also come after the direct object, or can occur in both positions with most short verbs. Learners may note that indirect objects usually occur as a prepositional phrase following the direct object in longer verbs. Each group then reports their rules to the rest of the class. Again, this may be followed by a mini-lesson expanding on the grammar rules presented.

Fonte: Nassaji; Fotos (2011, p. 36)

Em grupos, os alunos são expostos a diferentes exemplos de sentenças que empregam os complementos verbais (objeto direto e indireto), e a atividade em questão, por meio de uma abordagem indutiva de gramática, requer que os alunos reflitam sobre a posição dos objetos em cada sentença e apresentem suas hipóteses para discussão com o grupo.

Nassaji e Fotos (2011) ressaltam que tais tarefas mostram-se potenciais para que os aprendizes desenvolvam acuidade gramatical, concomitante ao sentido das estruturas linguísticas que pode ser negociado e construído colaborativamente. Nesse sentido, não apenas

habilidades linguísticas são desenvolvidas, mas também outras competências como a de resolução de problemas.

Portanto, entendemos que as propostas de foco na forma, sucintamente apresentadas neste item, estão em consonância com o ensino de gramática como habilidade por integrarem forma e comunicação. Tais propostas são similares às características de *noticing*, prática significativa e reflexão, a serem explicadas mais detalhadamente no próximo item desta pesquisa.

1.6 Propostas de ensino de gramática de Batstone (1994)

Em sua obra *Grammar*, Batstone (1994) propõe três tipos de abordagens quanto ao ensino de gramática: a gramática como produto (*teaching grammar as a product*); a gramática como processo (*teaching grammar as a process*) e a gramática como habilidade (*teaching grammar as skill*), que busca integrar aspectos das duas abordagens anteriores.

Na perspectiva de *gramática como produto*, o foco recai exclusivamente sobre a forma gramatical, ou seja, o ensino privilegia regras e exercícios estruturais. A concepção de língua, vinculada ao estruturalismo, alinha-se ao ensino dedutivo, no qual o professor apresenta o conteúdo de maneira explícita e promove exercícios que priorizam a organização sistemática da língua.

Batstone (1994) enfatiza a ocorrência de dois estágios fundamentais na perspectiva de gramática como produto:

1) *conscientização* ou atenção focada: o aprendiz adquire consciência de novos elementos linguísticos a fim de internalizá-los. O processo de *noticing*, ancorado por Schmidt (1990), é condição primordial para que o insumo (*input*) seja transformado em aquisição (*intake*), ou seja, um novo insumo só será internalizado caso ocorra atenção focada por parte do aprendiz, uma vez que apenas exposição à língua não seria o suficiente para promover a aquisição. Dessa forma, a língua precisa ser *perceptível*¹⁵ e significativa para o aluno.

Batstone (1994) evidencia, então, dois tipos de conscientização: conscientização **para**¹⁶ o aprendiz (*noticing for the learner*) e conscientização **pelo** aprendiz (*noticing by the learner*).

¹⁵ *noticeable*

¹⁶ Grifo nosso

No primeiro tipo de conscientização (*noticing for the learner*), são apresentadas aos aprendizes informações formuladas explicitamente sobre as formas e suas funções¹⁷ (Batstone, 1994, p. 72).

A seguir, analisamos um exemplo de *noticing for the learner*, em que as regras de uso da voz ativa e passiva são apresentadas explicitamente aos discentes, acompanhadas de exemplos e explicação claras:

Figura 5- Noticing for the learner

PASSIVE VOICE

Active An editor chooses the lead stories.
Passive The lead stories are chosen by an editor.

The passive is used a lot when you describe a process.
 The passive consists of:
 verb *to be* + the *past participle*

To change the tense, you change the tense of the verb *to be*:

This cartoon	was has been is will be	drawn by Justin
These cartoons	were have been are will be	

(Hutchinson 1986:108)

Fonte: Batstone (1994, p. 55)

Em contrapartida, em *noticing by the learner*, os alunos observam o uso dos elementos linguísticos, inseridos em contextos autênticos, formulam hipóteses a respeito de suas estruturas e fazem escolhas linguísticas. Tais mecanismos contribuem para que o aprendiz esteja ativamente envolvido no processo. Na sequência, apresentamos uma ilustração de *noticing by the learner*, em que os alunos devem inferir o funcionamento do tempo verbal *Present Perfect* por meio de perguntas norteadoras. A fim de que a atividade seja bem-sucedida, o aluno deve, prioritariamente, atentar à forma e tecer hipóteses acerca do comportamento da estrutura em questão:

¹⁷ No original: *in noticing for the learner, learners are presented with explicitly formulated information about forms and their functions.*

Figura 6- Noticing by the learner

T.18 John Wigmore is being interviewed by Harriet Brown, the Managing Director of a tour company. Mr Wigmore has applied for the post of Sales Director.

Ms Brown: Who do you work for now, Mr Wigmore?
 Mr Wigmore: The National Bus Company.
 Ms Brown: And how long have you worked for them?
 Mr Wigmore: I've worked for them for five years.
 Ms Brown: How long have you been an area sales manager?
 Mr Wigmore: Eighteen months.
 Ms Brown: And what did you do before joining the Bus Company?
 Mr Wigmore: I worked for a chain of hotels as junior manager.

● **Grammar questions**

Explain why Mr Wigmore says: *I've worked for (the Bus Company) for five years.*
 But
I worked for a chain of hotels.

- Is he still area sales manager for the Bus Company?
- Does he still work for a chain of hotels?

(Soars and Soars 1986:37)

Fonte: Batstone (1994, p. 56)

O segundo estágio do ensino de gramática como produto corresponde à:

2) *estruturação*: processo em que os alunos testam suas hipóteses acerca da língua e constitui etapa subsequente ao *noticing*. Segundo o pensamento de Batstone (1994), a fase da percepção (*noticing*) *per se* não é suficiente para que o insumo seja adquirido; por isso, é no estágio da estruturação que o aluno tem a oportunidade de manipular a língua e tecer considerações acerca dela.

Tal como o *noticing*, a estruturação também compreende *structuring for the learner* e *structuring by the learner*. Na estruturação **para** o aluno, há manipulação das formas linguísticas em atividades mais controladas. Seguindo o raciocínio de Batstone (1994), “os aprendizes são convidados a trabalhar ‘em torno’ mais do que ‘com’ a estrutura-alvo gramatical”¹⁸ (Batstone, 1994, p. 61).

A seguir, ilustramos uma atividade desse estágio de ensino:

¹⁸ No original: *The learners are called on to work ‘around’ rather than ‘with’ the target grammar.*

Figura 7- Structuring for the learner

In what ways does the following activity relate to this formulaic aspect to language learning? To what extent does the learner have to assemble forms in her own way? Which grammatical forms (if any) might be particularly evident to the learner?

Set 3 Invitations

1 Would you like to go out?
Yes, I'd love to.

Work in pairs. Invite your partner to do the following:

come to lunch	go to a club	go dancing
come to my house	go for a walk	go swimming
play tennis	play cards	

2 You want to go to a pop concert one evening next week and you want someone to go with you. You are free on three evenings only. Decide which evenings. Go round the class, with your diary, and find someone to go to the pop concert with you.

Sun 16	Tues 18	Thurs 20	Sat 22
Mon 17	Wed 19	Fri 21	

Ask and answer, like this:

Are you free on Monday the 17th?
No, I'm afraid I'm not.
Well, are you free on Friday the 21st?
Yes, I am.
Oh good! I've got two tickets for ... Would you like to come with me?
Yes, I'd love to.

(Abbs and Freebairn 1982:70)

Fonte: Batstone (1994, p. 60)

Com base nesse exemplo de estruturação *para* o aluno, os aprendizes manipulam estruturas fixas de linguagem (*Would you like to...? Yes, I'd love to*), sob uma perspectiva mais controlada, com foco em repetição e memorização. Averiguamos que, ainda que esse tipo de atividade demande manejo da língua, não é capaz de envolver ativamente o aluno, o qual não precisa efetivar escolhas linguísticas ou expressar sua opinião. Consoante Batstone (1994, p. 61), “nós (professores de línguas) não podemos confiar somente nesse tipo de atividade demonstrada. Aprender gramática significa aprender a explorar flexivelmente a linguagem, combinando elementos da gramática e do léxico que façam sentido¹⁹.”

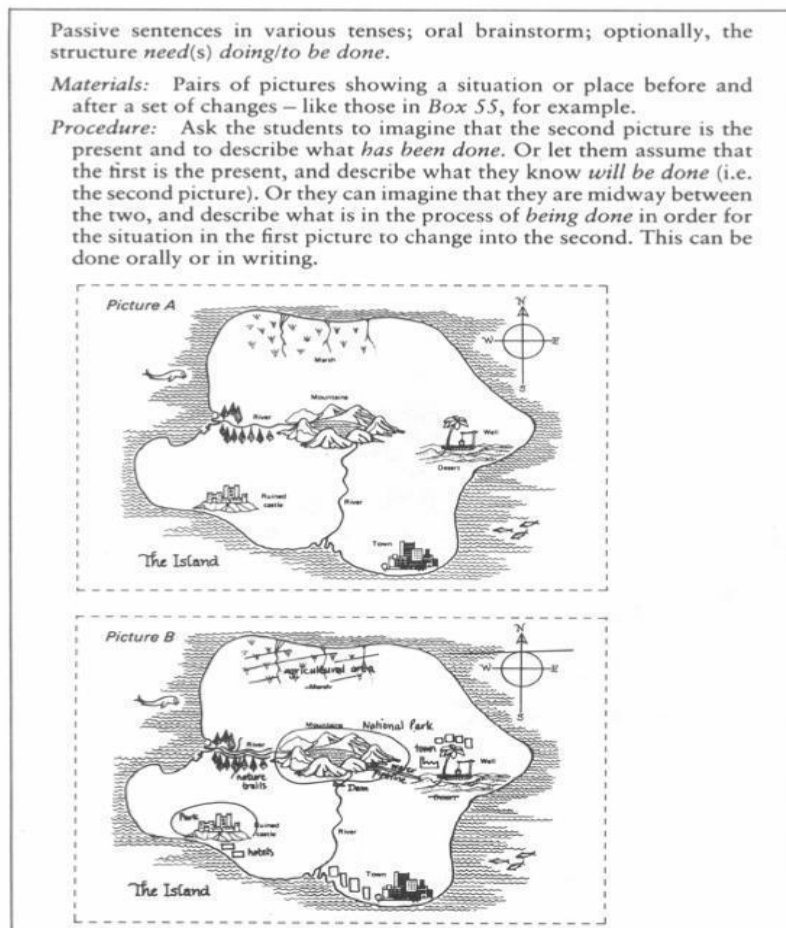
Não obstante, na estruturação feita *pelo* aluno, há um poder de escolha, ou seja, o aluno possui mais autonomia para contribuir com o significado da forma gramatical. Assim, na

¹⁹ No original: [...] we cannot rely solely on this kind of activity. Learning grammar means learning to deploy language flexibly, combining elements from grammar and lexis in productive ways.

concepção de Batstone (1994, p. 64) “isso significa que o aluno não está apenas ativo, mas ativamente envolvido²⁰.”

Analisemos um exemplo de *estruturação pelo aluno* a seguir:

Figura 8- Structuring by the learner



(Ur 1988:198–9)

Fonte: Batstone (1994, p. 64)

Ressaltamos que, embora o ensino de gramática como produto priorize a percepção (*noticing*) das estruturas gramaticais e a estruturação (*structuring*) das sentenças, ele contribui, minimamente, para que os alunos usem, de maneira automática, a gramática aprendida em interações reais.

²⁰ No original: *It means that learner is not merely active, but actively involved.*

A crítica dirigida à abordagem de ensino de gramática como produto concentra-se, principalmente, em sua limitação em não favorecer o conhecimento procedimental, estipulado por Batstone (1994, p. 43), apoiado em Anderson (1985), como o *conhecimento pronto para ser usado*. Dessa forma, Batstone (1994) assente que os aprendizes devem acessar e mobilizar apropriadamente o conhecimento para fins comunicativos.

Outro ponto de ressalva diz respeito ao predomínio de práticas pedagógicas cristalizadas, sob a ótica de gramática como produto, que envolvem repetição e memorização, o que pode levar o aprendiz a “acumular” os elementos da língua, sem incorporá-los ao seu repertório linguístico, mediante as ponderações do próprio autor.

Ademais, essa perspectiva de ensino tende a desconsiderar o uso da língua, pois os alunos, ainda que tenham sido expostos a determinadas estruturas-alvo e praticado demasiadamente tais estruturas, podem não vir a retê-las a longo prazo. Em alguns casos, a gramática exercitada em sala de aula pode ser facilmente esquecida, o que denota uma fragilidade de ensino gramatical baseado exclusivamente na manipulação de regras da língua. Contudo, se faz relevante reconhecer os méritos da abordagem de gramática como produto. Os estágios preliminares incorporados a esse tipo de abordagem são fundamentais, já que proporcionam uma base estruturada para posterior formulação de hipóteses linguísticas. Além disso, o ensino de gramática como produto pode acarretar sentimentos de segurança e motivação, especialmente entre aqueles alunos que se apoiam em explicações sistemáticas e quadros gramaticais que orientam passo a passo seu aprendizado.

Por outro lado, o *ensino de gramática como processo*, vai de encontro ao enfoque exclusivo em formas gramaticais, tal como abordado no ensino de gramática como produto, e dá ênfase ao uso, priorizando a comunicação e o desenvolvimento de habilidades discursivas. Nessa perspectiva, os aprendizes são incentivados a realizar tarefas que sejam relevantes e os motivem a usar a língua-alvo, pautando-se em relações interpessoais.

No ensino como processo, afirma Batstone (1994, p. 74): “os professores de línguas não visam somente a que os alunos alcancem a descoberta individual, a qual é facilitada pelo processo de conscientização, mas também desejam que eles desenvolvam a autoexpressão no uso da língua²¹.”

Batstone (1994), ao recorrer às contribuições de Candlin (1987), traça um paralelo entre o ensino de gramática como processo e a abordagem de ensino baseado em tarefas (*task-based*

²¹ No original: [...] *we do not only want them to achieve the self-discovery which is facilitated by consciousness-raising, but also the self-expression of the language use.*

approach) no que concerne às premissas fundamentais que sustentam a eficácia de uma boa tarefa, a saber:

- direciona a atenção dos alunos para o significado e propósito do uso da língua;
- oferece aos alunos flexibilidade e autonomia para que eles solucionem os problemas/desafios de maneira pessoal, com base em suas estratégias e competências individuais.
- envolve ativamente os alunos, considerando suas personalidades e atitudes como centro do processo de aprendizagem.
- é desafiadora, sem ser demasiadamente exigente;
- desenvolve a consciência metalinguística dos alunos sobre o processo de linguagem e promove a reflexão sobre seu próprio uso da língua.

Assim, infere-se que o ensino de gramática como produto se distancia da dimensão comunicativa da língua, o que limita, conseqüentemente, as oportunidades para a automatização do conhecimento gramatical. Em contrapartida, o ensino de gramática como processo mostra-se uma abordagem potencial para suprir essa lacuna, uma vez que o objetivo desse tipo de ensino é promover o engajamento do aprendiz e utilizar a gramática como recurso para atingir o propósito comunicativo.

No entanto, Long (1989, p.13 *apud* Bastone, 1994, p. 78) adverte que:

o ensino como processo, em contraposição, requer atenção especial dos professores quanto à elaboração/preparação das atividades, pois o intuito é fazer com que os alunos aproveitem cada oportunidade para utilizar a gramática em seu discurso, a fim de impulsionar o desenvolvimento da interlíngua a seu potencial máximo, termo comumente denominado na literatura de ‘interlanguage stretching’²².

Batstone (1994, p. 79) ressalta que “o trabalho de processo regulado cuidadosamente

²² No original: *Process teaching, in contrast, requires careful attention to task design, so that we can make principled decisions about the effects of the task on learner language. In particular, we will want learners to take every opportunity to deploy grammar in their talk, stretching their linguistic resources so that they use language which is grammatically rich. This procedure is sometimes referred to as ‘interlanguage stretching’ and it requires learners to ‘operate at the outer limits of their current abilities’.*

pode dar aos alunos oportunidades repetidas de notar e reestruturar suas hipóteses sobre a língua, bem como procedimentalizar progressivamente esse conhecimento²³.”

Nesse contexto, o docente desempenha um papel fundamental ao regular o ensino, mantendo o controle de certas variáveis que favoreçam a eficácia das atividades desenvolvidas pelos discentes. Ademais, o aprendiz de um novo idioma ainda não automatizou suas habilidades linguísticas e demanda, portanto, um apoio mais estruturado e guiado.

Conforme argumentos de Shiffrin e Schneider (1977 *apud* Batstone, 1994, p. 78), “o homem possui limitações cognitivas em sua capacidade para realizar mais de uma tarefa múltiplas simultaneamente. Assim, será difícil para os alunos atentarem, simultaneamente, à qualidade e ao sentido da mensagem que querem veicular²⁴”. Diante disso, Batstone (1994) defende a regulação de três aspectos primordiais por parte do professor: controle da *pressão de tempo*; controle do *tópico e grau de familiaridade* com o conteúdo e controle do *conhecimento compartilhado entre os interlocutores*²⁵.

O primeiro aspecto de regulação, o *controle da pressão de tempo*, consiste em conceder aos aprendizes um tempo adequado de planejamento antes da produção linguística. Essa prática propicia uma integração mais eficaz entre forma e significado. Em uma pesquisa conduzida por Crookes (1989 *apud* Batstone, 1994), verificou-se que os alunos que dispuseram de mais tempo para planejar e desenvolver suas produções, apresentaram um vocabulário mais diversificado e estruturas gramaticais mais condizentes com o contexto linguístico em comparação àqueles que realizaram a tarefa com tempo reduzido.

Outras evidências, advindas de pesquisas de Ellis (1987 *apud* Batstone, 1994) apontam que o planejamento de tempo contribui, substancialmente, para ativação do conhecimento prévio, bem como para o refinamento e procedimentalização de aspectos linguísticos com mais acuidade. Nesse sentido, os resultados desses estudos reforçam a importância da regulação de tempo para as atividades como forma de reduzir consideravelmente a carga cognitiva a que os aprendizes estão submetidos.

²³ No original: *Carefully regulated process work can give learners repeated opportunities to notice and restructure their working hypotheses about language, as well as progressively proceduralize this knowledge.*

²⁴ No original: *Human beings are limited in their capacity to consciously attend to more than one task at a time. So, it will be difficult for learners to attend simultaneously both to the quality of their language and to the meanings they are expressing.*

²⁵ Batstone (1994, p.80) usa os termos ‘*regulating time pressure*’, ‘*regulating topic and familiarity*’ e ‘*regulating shared knowledge*’.

Entretanto, Prabhu (1987), citado por Batstone (1994), adverte que os aprendizes podem se tornar excessivamente dependentes desse tipo de planejamento e recomenda que o professor reduza gradualmente o tempo concedido para o preparo da atividade, de modo a aproximar as interações em sala de aula das condições de comunicação espontânea características de falantes nativos.

Di Pietro (1987 *apud* Batstone, 1994) também propõe uma abordagem denominada de ‘estratégia de interação’, a qual consiste em proporcionar aos alunos tempo adequado de preparação para encenação de um diálogo ou atividade similar, seguido do acréscimo de informações inesperadas durante a produção oral. O objetivo dessa estratégia é observar como os alunos reagem a tais inserções, como ativam os recursos gramaticais disponíveis e como mobilizam a capacidade de improvisação diante de situações não previstas.

A definição do tempo a ser ofertado aos alunos para o planejamento de suas produções deve se pautar em critérios estabelecidos por cada professor, considerando, sobretudo, o nível de proficiência da turma. Essa decisão pode ser ajustada a cada aula, promovendo, de forma gradual, o desenvolvimento da autonomia dos alunos para lidar com essa variável de forma mais segura e eficaz.

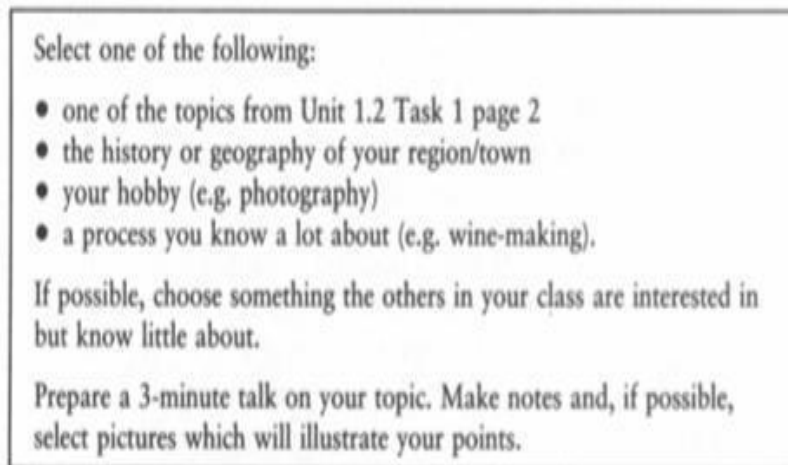
O segundo tipo de regulação, apontado por Batstone (1994), refere-se ao controle do tópico e familiaridade. De maneira geral, a estratégia consiste em envolver o aprendiz em tarefas cujo tema seja familiar a ele, o que contribui para reduzir a carga cognitiva associada à escolha do conteúdo e focar na qualidade da linguagem produzida. Uma possibilidade para aplicação dessa estratégia, sugerida por Batstone (1994), é solicitar aos alunos para que discorram sobre um tema com o qual possuam vínculo pessoal. Essa proposta mostra-se especialmente eficaz em cursos de Inglês para Propósitos Específicos (IPE), nos quais os alunos já detêm familiaridade com o tópico abordado e tendem a se sentir motivados a compartilhar seus conhecimentos com os colegas de turma. Outra maneira de regular o tópico/familiaridade é retomar temas que já tenham sido previamente discutidos ao longo do curso, o que permite aos aprendizes praticarem a língua de forma consciente e significativa com base em temáticas recorrentes.

Na concepção de Batstone (1994), o ideal seria articular a regulação de tempo com a regulação de tópico, visto que essas duas variáveis se influenciam mutuamente: quanto maior a familiaridade com o assunto em questão, menor tende a ser o tempo necessário para a realização da tarefa; da mesma forma, diante de temas mais complexos e/ou menos conhecidos, o aumento do tempo de preparação torna-se fundamental. A combinação dessas duas variáveis

favorece o processo de procedimentalização e reestruturação do conhecimento linguístico, o que impacta diretamente a qualidade da produção dos aprendizes.

A seguir, apresenta-se um exemplo de atividade que integra essas duas dimensões – tempo e familiaridade com o tópico – conforme os princípios discutidos.

Figura 9- Regulação de Tempo e Tópico



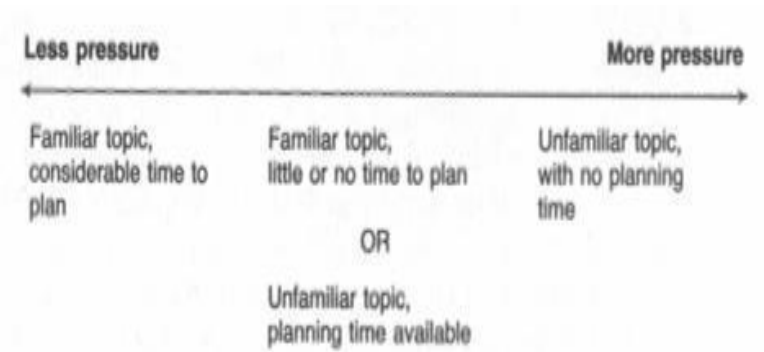
(Gower 1987:11)

Fonte: Batstone (1994, p. 87)

Segundo Batstone (1994), gradualmente, os alunos vão adquirindo habilidades para manipular a língua e lidar, com mais segurança, com fatores como pressão de tempo e de familiaridade com a temática durante suas produções. Essa evolução aproxima a desenvoltura dos alunos das condições reais de interação enfrentadas por falantes nativos da língua-alvo.

Essa progressão pode ser representada pela análise do seguinte gráfico:

Figura 10- Relação entre regulação de tempo e tópico



Fonte: Batstone (1994, p. 87)

A *regulação do conhecimento compartilhado*, por sua vez, refere-se ao planejamento de atividades que abordam tanto informações conhecidas quanto novas - estas últimas a serem obtidas no decorrer do processo comunicativo. Nesse tipo de proposta, há uma lacuna de sentido (*context-gap*) que precisa ser progressivamente preenchida pelos interlocutores com o intuito de completar a tarefa comunicativa. Batstone (1994), no entanto, observa que atividades baseadas em lacunas de informação (*information-gap*) são frequentemente associadas à abordagem do ensino de gramática como produto, visto que há uma troca bastante controlada de informações entre os participantes.

Em oposição a essa prática, Batstone (1994) destaca a importância da lacuna de contexto, compreendida por conhecimento que os interlocutores já compartilham ou virão a compartilhar durante a execução da tarefa. Sob esse prisma, o ensino de gramática como processo requer, necessariamente, a presença de uma lacuna contextual, exemplificada por um problema a ser solucionado ou um argumento a ser desenvolvido durante a interação. Ao passo que a atividade se desenvolve e avança, essa lacuna (*gap*) tende a ser reduzida ou mesmo eliminada por meio do uso da linguagem.

A figura, a seguir, demonstra o funcionamento da regulação da lacuna de contexto:

Figura 11- Regulação de lacuna de contexto

► **TASK 45**

How does each of the following activities establish a context-gap? What kind of balance is struck between controlling the learner's choice and leaving them free (or too free) to construct their own responses? How important will the learner's personality and culture be?

Activity 1

Sorry, what did you say? Sorry? I didn't get the bit about... I'm sorry I can't hear you. It's a very bad line.	61. Communication Problems It is very easy to misunderstand someone on the telephone. We can't see the person we are speaking to. The line can be bad. There may be other noises around us. In this difficult situation, we use the phrases in the list. Work in pairs with these serious situations. Correct communication is essential. One student is the telephone receptionist for emergencies. Take it in turns to be the caller.
---	---

One of the situations provided:
 Think of an emergency situation which you have been involved in yourself. Act out the situation with a telephone receptionist.

(Keller and Warner 1988:82-3)

Fonte: Batstone (1994, p. 90)

Em síntese, observa-se que o ensino de gramática como processo mobiliza certos níveis de regulação, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 12- Relação entre tempo, tópico e conhecimento compartilhado

Checklist

Time pressure:	How much time to plan? How much time available for the activity itself? Will the learners have more time through writing, or is the task purely an oral one?
Topic:	How familiar is the topic? How familiar (to the learner) will the development of the topic be through the task? (for example, how much scope for unpredictable interaction?)
Shared knowledge:	How much built-in regulation of shared knowledge? Will listeners have to listen for unshared information? Will speakers have to spell out certain meanings which are not self-evident?

Fonte: Batstone (1994, p. 96)

Não obstante suas contribuições, o ensino de gramática como processo também apresenta limitações. Em alguns casos, o aprendiz não direciona sua atenção à forma linguística, concentrando-se na fluência e na troca de sentidos, o que pode acarretar interações desprovidas de acuidade linguística.

Nesse sentido, Batstone (1994) assevera que como o foco converge para a construção do significado e autoexpressão do falante, “algumas formas gramaticais, trabalhadas no ensino como produto, podem nunca emergir ou se desenvolver adequadamente no ensino como processo e, conseqüentemente, jamais serem procedimentalizadas pelo aluno²⁶” (Batstone, 1994, p. 52).

Mediante as limitações identificadas nas duas abordagens de ensino de gramática anteriores, emerge, segundo Batstone (1994), o ensino de gramática como habilidade (*grammar as skill*), proposta que tenta integrar os elementos essenciais tanto da abordagem de gramática como produto quanto da abordagem de gramática como processo, de modo a promover a aprendizagem de uma LE mais eficaz e significativa.

²⁶ No original: *So the grammar which we teach in product lessons may never emerge or develop in process work, and thus it may never get properly proceduralized by the learner.*

Não se propõe, portanto, o abandono do ensino como produto ou o ensino como processo, mas sim articulá-los de modo que haja foco tanto nas estruturas gramaticais quanto no uso significativo dessas estruturas em contextos comunicativos.

A autora Larsen-Freeman (2001) também sustenta essa proposta integradora, ao defender o equilíbrio entre gramática e comunicação. De modo semelhante, Batstone (1994, p. 99) tece algumas considerações:

Por meio da combinação entre o ensino como produto e como processo, professores podem dar aos alunos um foco em formas gramaticais específicas e oportunidades de utilizar essas formas no uso da língua. As duas abordagens possuem funções complementares. No ensino como produto, focamos a atenção do aluno para as formas. No entanto, estamos cientes de que parte desse conhecimento pode se manter delicado e transitório a menos que o aprendiz possa colocá-lo em prática em um contexto comunicativo significativo, o que nos remonta ao ensino como processo²⁷.

Nessa perspectiva, a fim de que os aprendizes consigam utilizar as formas gramaticais com precisão em contextos comunicativos significativos, é necessário que passem por determinadas fases do ensino de gramática como habilidade, o que contribuiria para converter o insumo recebido (*input*) em aquisição (*intake*). As cinco fases que levam o aluno a se comunicar na língua-alvo com acurácia, na visão de Batstone, são: *noticing*, *re-noticing*, *structuring*, *restructuring* e *proceduralization*. Tais etapas estão interligadas e visam promover o desenvolvimento da habilidade de empregar as formas gramaticais de modo consciente em situações de uso da língua.

Para operacionalizar as fases descritas, Batstone (1994, p. 99), sugere três modos de ensino da gramática como habilidade. O primeiro deles envolve o *noticing como habilidade* (*noticing as skill*), “que significa guiar a atenção do aprendiz para a gramática, preparando atividades que nos ajudem (referindo-se aos professores) a ensinar os alunos a habilidade de usar e focar a gramática no uso da língua²⁸”.

Schmidt (2001) também destaca a importância do *noticing*, considerando-o como primeiro passo fundamental na construção do conhecimento linguístico. Ademais, atividades

²⁷ No original: *Through a combination of product and processing teaching, teachers can give their learners both a focus in language use. The two approaches have complementary functions. In product teaching, we focus the learner's attention on forms. But, aware that much of this knowledge can remain delicate and transitory unless the learner can put it to use in a meaning-focused context, we turn to process teaching.*

²⁸ No original: *This approach, then, means guiding the learner's own attention to grammar, and designing tasks which help us to teach learners the skill of using and attending to grammar in language use.*

que buscam promover a consciência gramatical devem ser antecedidas de momentos de estruturação gramatical (*structuring by the learner*), nos quais os aprendizes organizam o novo conteúdo gramatical para, então, procedimentá-lo. A seguir, há um exemplo que ilustra esse modo de se ensinar a gramática como habilidade:

Figura 13- Noticing as skill

3.1 THE PAST PERFECT TENSE

Presentation

Read the passage below, which is the beginning of a novel, and answer the questions.

Julia Stretton was late. The Tartan Army had planted a bomb at Heathrow, and Julia, who had gone the long way round past the airport to avoid the usual congestion on the approach roads to the M3, had been delayed for two hours by police and army checkpoints. When she finally joined the motorway further down, she put thoughts of Paul Mason out of her mind, and concentrated on her driving. She drove quickly for an hour, breaking the speed limit all the way, and not particularly concerned about being spotted by one of the police helicopters.

She left the motorway near Basingstoke, and drove steadily down the main road towards Salisbury. The plain was grey and misty. It had been a cool, wet summer in Britain, and, although it was still only July, there had been reports of snow along the Yorkshire coast, and flooding in parts of Cornwall.

A few miles beyond Salisbury, on the road to Blandford Forum, Julia stopped at a roadside cafe for a cup of coffee, and as she sat at the plastic-topped table she had time at last for reflection.

It had been the surprise of seeing Paul Mason that had probably upset her more than anything else; that, and the way it had happened, and the place...

(Adapted from *A Dream of Wessex*)

1 In what order do you think the five events below happened?

- Julia was stopped at army checkpoints.
- Julia stopped for coffee.
- Julia saw Paul Mason.
- Julia joined the motorway.
- The Tartan Army planted a bomb.

2 At which point in time does the writer choose to begin his story?

(Doff, Jones, and Mitchell 1984:21)

Fonte: Batstone (1994, p. 103)

A atividade apresentada na Fig. 13 evidencia a necessidade de o aprendiz direcionar sua atenção à forma (nesse caso, o passado perfeito) e identificar a sequência dos fatos narrados no texto. A fim de completá-la com êxito, pressupõe-se que o aluno terá de refletir sobre as relações de sentido estabelecidas entre os tempos verbais, articulando forma e significado.

Ainda que a diferença entre os três tipos de atividades de conscientização (*noticing for the learner*, *noticing by the learner* e *noticing as skill*) seja bastante sutil, é pertinente a observação de Kawachi-Furlan (2014) ao destacar que a proposta de *noticing como habilidade* induz o aluno a refletir conscientemente sobre a língua com o intuito de completar a tarefa proposta.

O segundo modo de ensino de gramática como habilidade é a *gramaticização*, a qual consiste em partir do léxico em direção à gramática. Nesse processo, o aprendiz inicia a atividade com base no vocabulário e, à medida que desenvolve a tarefa, passa a considerar o uso de estruturas gramaticais mais adequadas e complexas, canalizando sua atenção tanto para aspectos formais quanto para aspectos semânticos da língua. Conforme aponta Batstone (1994, p. 104), “os alunos não aprendem gramática da noite para o dia, muito menos de forma isolada. Ao contrário disso, eles mudam gradualmente das palavras para gramática²⁹”. A prática da gramaticização oferece aos alunos a oportunidade de fazer escolhas linguísticas relevantes e negociar sentidos durante a interação, consolidando, assim, o uso funcional da gramática no discurso.

A Figura a seguir contempla uma tentativa de gramaticização:

Figura 14- Tentativa de Gramaticização

Here are four words. Order them, and add the grammar:
arrive Jane leave John

Fonte: Batstone (1994, p. 104)

A abordagem da gramaticização preconiza que os professores disponibilizem os itens lexicais para que os alunos incorporem³⁰ a eles a gramática. No entanto, Batstone (1994) argumenta que atividades de gramaticização devem ter uma finalidade comunicativa clara, o

²⁹ No original: [...] learners do not learn grammar overnight, nor do they learn it in isolation. Instead, they appear to shift gradually from words to grammar.

³⁰ Ao demonstrar a aplicação da teoria da gramática como habilidade usando a segunda modalidade (gramaticização), Batstone usa os termos ‘add grammar’, que traduzimos por *incorporar gramática*. Ao analisarmos ou adaptarmos os exercícios, usamos essa terminologia tal como o autor.

que impulsiona o aluno a recorrer à gramática como recurso necessário para garantir a efetividade da mensagem veiculada. Na atividade ilustrada na Fig.14, observa-se a ausência de orientação quanto às formas gramaticais que devem ser utilizadas pelos alunos. Isso permite que eles formulem enunciados como: *Jane arrive/ John leave* ou o contrário. O significado da mensagem é de que um chega e outro sai. Percebe-se que a atividade carece de um direcionamento para uso consciente da gramática.

Entretanto, se essa atividade for reelaborada, conforme as premissas da gramaticização, que pressupõem a articulação entre forma e sentido, pode-se chegar a uma proposta como a representada na Fig.15:

Figura 15- Gramaticização

Here are four words. Choose one of the situations below and then decide how you will put these words together using grammar:

arrive Jane leave John

Situation 1: You know that John doesn't like Jane.

Situation 2: John and Jane are good friends, but Jane is feeling ill.

Fonte: Batstone (1994, p. 105)

Essa atividade adaptada apresenta dois contextos distintos, que funcionam como cenários para a construção de sentenças. Por meio de um propósito comunicativo, o aprendiz deve mobilizar recursos gramaticais apropriados às situações dadas. As sentenças abaixo são potenciais exemplos de sentenças que poderiam emergir:

(1) “Jane arrived and so John left.” (*situation 1*)

(2) “John arrived but Jane had to leave” (*situation 2*)

Verifica-se, então, dois elementos fundamentais que sustentam quaisquer atividades de gramaticização: o primeiro ponto refere-se ao processamento da linguagem que toma como ponto de partida o léxico para a gramática. Já o segundo elemento diz respeito à necessidade de o aluno fazer escolhas linguísticas para expressar a mensagem de maneira clara e coerente. A fim de contemplar esses dois elementos-chave, é imprescindível que o docente saiba planejar a

atividade, selecionando adequadamente os itens lexicais/formas gramaticais, bem como o contexto que orientarão a produção linguística do aluno.

Além disso, atividades de gramaticização retomam a noção de lacuna de contexto, discutido anteriormente, que pressupõe o envolvimento ativo e contínuo do aluno durante o processo de construção do sentido. Cabe destacar que, conforme o nível de proficiência da turma, não é necessário o professor elaborar atividades que disponham de um vocabulário extenso de apoio, pois o intuito não é limitar a espontaneidade do aprendiz, mas sim guiá-lo para o desenvolvimento de uma linguagem acurada e apropriada ao contexto.

A terceira modalidade de ensino de gramática como habilidade contempla a *reflexão*, por meio de atividades que levem o discente a refletir sobre a qualidade de sua produção. Dessa forma, o aprendiz é guiado a observar pontos suscetíveis de modificação, o que colabora para o desenvolvimento da acuidade linguística por meio da autoavaliação e avaliação de seus pares.

Segundo os pressupostos de Batstone (1994, p. 111), o objetivo de tarefas de reflexão:

é encorajar os alunos a refletir sobre a qualidade da linguagem que eles estão produzindo, avaliando seus pontos positivos e negativos. Há grandes chances de eles se sentirem mais motivados para tal atividade, por se tratar de análise da própria linguagem, o que a faz mais evidente e significativa comparada a uma atividade qualquer extraída do material didático do curso³¹.

Como demonstração, segue uma atividade que ilustra a reflexão:

³¹ No original: [...] is to encourage learners to reflect on the quality of the language they are using, appraising its strengths and its weaknesses for themselves. There is every chance that they will be motivated to do so, precisely because it is their language, and as such it should be more salient and significant than language injected directly from the syllabus.

Figura 16- Reflexão

► TASK 58

The activity below follows on from a task in which learners tape-recorded a story of their own choosing. What skills and qualities do learners need for this kind of reflection to work well?

Tense/Hesitation devices

Choose about a minute of your recorded story and listen to it again as follows.

First listening One of you should listen for the verb tenses and the other should listen for vocabulary items. Write down anything which you think was an error or could have been done better. Discuss your notes with your partner and decide how it could have been said better. Ask your teacher to help you if necessary.

Second listening As you listen see if you can notice any of the things that make continuous speech sound more natural, for example:

hesitation noises such as *erm, mmm, err*
introductory phrases such as *well, so then, anyway, oh*
things which involve the listener in the story such as
so, you see, you know, do you see what I mean?

(Nolasco 1987:58)

Fonte: Batstone (1994, p. 111)

Por meio desse tipo de atividade, o aprendiz é colocado em uma posição reflexiva que lhe permite examinar a qualidade de sua própria produção escrita, ao mesmo tempo em que é exposto à avaliação realizada por um de seus pares. Esse duplo movimento favorece a comparação entre o que foi efetivamente produzido e aquilo que seria esperado no contexto da tarefa proposta, promovendo uma consciência mais apurada sobre escolhas linguísticas e discursivas. Conforme observa Batstone (1994, p. 112): “Isso, portanto, é a teoria. Contudo, há limitações de ordem prática. Para alguns aprendizes, toda essa reflexão crítica pode simplesmente intensificar a pressão a que já estão submetidos³²”.

Nesse cenário, torna-se central o papel do professor na criação de condições pedagógicas que favoreçam a reflexão linguística sem que ela se converta em um fator de inibição. Na ausência de mediação adequada, há o risco de que os alunos passem a evitar a exposição de suas dificuldades e erros, comprometendo o potencial formativo da atividade.

³² No original: *This, then, is the theory. But there are practical constraints. For some learners, all this critical reflection may just add to the pressure.*

Batstone, ao retomar essa discussão, direciona também uma crítica à prática docente, defendendo que professores de línguas devem abandonar a expectativa de que os alunos consigam manter, de forma simultânea, um foco elevado tanto na comunicação quanto na correção formal da produção.

De acordo com essa perspectiva, quanto maior for o engajamento do aprendiz na construção de sentido e na negociação comunicativa, menor tende a ser a atenção dedicada, naquele momento, às formas linguísticas. É justamente a partir dessa constatação que se fundamenta a proposta de ensino de gramática como habilidade. Nessa abordagem, espera-se que o aluno seja conduzido a notar aspectos estruturais da língua-alvo, a refletir sobre eles e a formular hipóteses acerca de seu funcionamento, em um processo contínuo de articulação entre forma, significado e uso.

Quando orientados por atividades de reflexão cuidadosamente planejadas, os aprendizes têm a oportunidade de revisitar a língua (*re-noticing*) e, a partir disso, reorganizar e refinar suas hipóteses linguísticas (*restructuring*). Trata-se de um processo que promove a integração entre forma e sentido em contextos comunicativos autênticos e que contribui para o desenvolvimento da habilidade de aprender línguas. Tal competência ultrapassa os limites da sala de aula e se projeta para contextos de aprendizagem ao longo da vida.

Com o objetivo de sintetizar e contrastar as três abordagens de ensino de gramática (como produto, como processo e como habilidade), apresenta-se, a seguir, um quadro-resumo que sistematiza suas principais características.

Quadro 2- Propostas de Ensino de Gramática de Batstone (1994)

Ensino como produto	Ensino como processo	Ensino como habilidade
1) Foco exclusivo nas formas da língua-alvo; 2) <i>Noticing</i> (atenção focada para as formas da língua); 3) <i>Structuring</i> (manipulação da língua para descobrir como a gramática funciona); Tanto o <i>noticing</i> quanto o <i>structuring</i> podem ser feitos pelo aluno quanto para o aluno.	1) Foco no uso da língua; 2) Desenvolvimento de habilidades e estratégias de discurso; 3) Utilização da gramática enquanto a atenção está voltada para o sentido e autoexpressão; 4) Oportunidades de “proceduralização” ou organização do conhecimento para uso.	1) Foco na integração da forma, sentido e uso; 2) Guia os aprendizes a utilizarem a gramática para sua própria comunicação; 3) <i>Noticing</i> como habilidade (alunos têm que não só perceber, mas refletir sobre a gramática para completar a atividade); 4) Gramaticização (sinalização de sentidos por meio da gramática a partir de determinado contexto; 5) Reflexão (aprendizes refletem sobre sua produção gramatical).

Fonte: Elaboração própria

Esta pesquisa ancora-se igualmente nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Larsen-Freeman (2003), que, em consonância com Batstone, concebe o ensino de gramática como uma habilidade. A autora propõe compreender a gramática no ensino-aprendizagem de línguas como uma quinta *habilidade*, ou ainda como um processo dinâmico, ao qual atribui o termo *Grammarling*. Tal conceito refere-se à capacidade de mobilizar estruturas linguísticas de modo formalmente adequado, semanticamente significativo e pragmaticamente apropriado aos contextos de uso.

Alinhamo-nos às perspectivas de Batstone (1994) e de Larsen-Freeman (2001, 2003), uma vez que ambos defendem uma abordagem de ensino de gramática que articula, de modo indissociável, atenção à forma e à comunicação. Nessa concepção, a gramática deixa de ser entendida como um conjunto de regras descontextualizadas e passa a ser concebida como um recurso para a construção de sentidos em situações reais de uso da língua.

Sob essa ótica, Larsen-Freeman (2003) sustenta que o ensino de línguas não se deve restringir à apresentação e à prática de formas gramaticais isoladas. Ao contrário, deve possibilitar que o aprendiz compreenda os significados que essas formas veiculam, bem como as circunstâncias em que são empregadas e as razões de seu uso em determinados contextos comunicativos.

Com o intuito de representar essa concepção integrada, a autora recorre à metáfora de um gráfico em formato de pizza para ilustrar o caráter tridimensional da gramática (forma, sentido e uso). Nessa representação, cada dimensão ocupa uma “fatia” de igual proporção, enfatizando tanto sua importância equivalente quanto a interdependência entre elas, conforme apresentado na Figura a seguir:

Figura 17- Esquema Tripartido de Larsen-Freeman (forma, sentido e uso)



Fonte: Elaboração própria

Não se trata, portanto, de retomar um ensino mecanicista de regras gramaticais, tampouco de estabelecer uma dicotomia entre gramática e comunicação. O que se propõe, conforme argumenta Larsen-Freeman (2003, p. 143) é compreender a gramática como “a

habilidade de mobilizar estruturas linguísticas com precisão formal, relevância semântica e adequação pragmática aos contextos de uso³³.

Nessa perspectiva, a gramática deixa de ocupar um lugar periférico ou meramente normativo e passa a integrar, de modo constitutivo, a competência comunicativa do aprendiz.

No âmbito dessa concepção, Larsen-Freeman (2003) delinea três modalidades centrais para o ensino de gramática como habilidade: *consciousness-raising* (conscientização)³⁴, prática significativa (*output practice*) e *feedback*. Essas modalidades não devem ser entendidas como etapas rígidas ou linearmente sequenciadas, mas como componentes interdependentes de um processo dinâmico de desenvolvimento gramatical.

A primeira modalidade, a *conscientização*, tem como objetivo primordial despertar a atenção do aprendiz para aspectos gramaticais da língua-alvo. Para Larsen-Freeman, trata-se de um termo abrangente que engloba tanto a exposição a formas gramaticais quanto práticas que enfatizam explicitações mais diretas sobre seu funcionamento. Embora diferentes denominações sejam encontradas na literatura para fenômenos semelhantes, a autora sustenta que a conscientização constitui um requisito necessário para a aquisição gramatical, alinhando-se à noção de *noticing*, também discutida na proposta teórica de Batstone. A autora ainda assevera que a conscientização se constitui em proponente necessário para a aquisição de gramática, compactuando com a concepção de *noticing*, como vimos na teoria defendida por Batstone.

Segundo Larsen-Freeman (2003), a conscientização pode ser promovida por meio de variadas estratégias pedagógicas, que vão desde o destaque visual de determinadas estruturas até a exposição sistemática a textos nos quais essas formas ocorrem de maneira recorrente. Nesse sentido, a prática de conscientização pode assumir tanto um caráter explícito quanto implícito, desde que favoreça a tomada de consciência dos elementos-alvo por parte do aprendiz.

Quando a condução pedagógica se dá de forma explícita, há a formulação direta de regras que descrevem a organização do insumo linguístico. Esse tipo de instrução pode ocorrer tanto por meio de abordagens dedutivas (que partem da regra para os exemplos) quanto indutivas (que conduzem o aluno da observação de exemplos à formulação de regras). Já no ensino implícito, os aprendizes são expostos ao insumo linguístico e convidados a inferir

³³ No original: *Grammaring is the ability to use grammar structures accurately, meaningfully, and appropriately.*

³⁴ Neste trabalho, adotaremos o termo ‘conscientização’ para a proposta de *consciousness raising* (Larsen-Freeman) e ‘percepção’ para a proposta de *noticing* (Batstone).

regularidades, sendo orientados pelo professor por meio de atividades mediadas e questionamentos estratégicos.

No escopo desta investigação, adota-se a perspectiva de ensino indutivo, uma vez que o ensino de gramática como habilidade privilegia atividades de reflexão que levam o aprendiz a construir o conhecimento gramatical a partir da observação e da problematização do uso da língua, em vez da simples transmissão de regras.

A segunda modalidade proposta por Larsen-Freeman é a *prática significativa*, a qual se contrapõe a exercícios estruturais e práticas de repetição mecânica, característicos de abordagens estruturalistas. A prática significativa busca oferecer oportunidades para que os alunos utilizem as formas gramaticais com finalidades comunicativas, em consonância com a noção de *gramaticização* defendida por Batstone. Nessa perspectiva, a prática gramatical envolve o uso da língua de forma simultaneamente focada e significativa.

Larsen-Freeman (2003) observa que a resistência dos alunos em se expressar na língua-alvo pode estar associada à ineficácia das práticas propostas. Conforme destaca a autora:

Grammarling é uma habilidade, e sendo uma habilidade, requer prática. Prática significativa de um tipo específico não apenas ajuda os aprendizes a consolidarem sua compreensão, seus traços de memória ou a alcançarem fluência; mas também contribui para o avanço de seu desenvolvimento gramatical³⁵ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 99).

De acordo com a autora, as atividades de prática significativa apresentam duas propriedades fundamentais. Primeiramente, devem ser significativas e engajadoras, de modo a possibilitar o trabalho com as formas linguísticas em contextos relevantes e contextualizados. Para isso, é essencial que as estruturas gramaticais envolvidas apresentem pertinência comunicativa e despertem o interesse dos alunos. Em segundo lugar, as atividades devem focalizar uma das três dimensões da gramática (forma, sentido ou uso), mantendo sua inter-relação.

Quando o foco recai sobre a forma, as atividades precisam ser sistematizadas, ainda que inseridas em contextos significativos que demandem o uso das estruturas-alvo. Se o objetivo for trabalhar o sentido, as tarefas devem promover a articulação entre forma e significado. Já

³⁵ No original: *Grammarling is a skill, and as skill, requires practice. Meaningful practice of a particular type not only helps learners consolidate their understanding or their memory traces or achieve fluency, it also helps them to advance in their grammatical development.*

quando o foco está no uso, os aprendizes são instigados a selecionar, entre diferentes possibilidades formais, aquela que se mostra mais apropriada a um contexto comunicativo específico.

A terceira modalidade de *Grammarling* refere-se ao *feedback*, definido por Larsen-Freeman (2003, p. 123) como a “informação avaliativa disponível aos aprendizes acerca de seu desenvolvimento linguístico”. A autora defende que o *feedback* deve ser direcionado e acompanhado de respaldo afetivo, de modo a apoiar o aprendiz na realização de seus objetivos comunicativos.

Nessa concepção, o *feedback* configura-se como um processo no qual o professor chama a atenção para equívocos relacionados à forma ou ao uso da língua que poderiam não ser percebidos pelo aprendiz. A partir dessas intervenções, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre sua produção e reformular hipóteses acerca do funcionamento da língua, o que contribui para evitar a fossilização de erros, promovendo, assim, um desenvolvimento gramatical mais contínuo e consciente.

Como foi exposto nesta pesquisa, o ensino de gramática é muito mais que mera prescrição de regras gramaticais; é, na verdade, uma habilidade a ser desenvolvida para que os alunos apliquem de fato o conhecimento no uso efetivo da língua. Discutiremos mais detalhadamente, no capítulo 3. *Análise e discussão dos dados*, como a abordagem de gramática como habilidade, proposta por Batstone (1994), e o ensino de gramática como *Grammarling*, embasado em Larsen-Freeman (2003), podem ser aplicados em atividades adaptadas a partir das atividades feitas pelos alunos-professores do CLDP.

Passemos adiante a analisar os aspectos cognitivos que influenciam a prática dos professores de línguas, principalmente no que tange ao ensino de gramática.

1.7 Cognição de professores de línguas estrangeiras

Neste item da investigação, iremos refletir sobre a cognição de professores de línguas. Um dos pesquisadores de destaque, nessa área, é Simon Borg, cujas pesquisas refletem sobre a cognição docente e formação de professores em diversos contextos educacionais. A priori, discutiremos sobre o conceito de cognição docente. Na sequência, pretendemos destacar as contribuições relevantes dos estudiosos dessa área de estudo da cognição de professores de línguas e as principais características que envolvem esse conceito. Para encerrar, trataremos

sobre a relação da cognição docente e o ensino de gramática, por esse ser um dos enfoques deste estudo.

1.7.1 Conceito de cognição docente

A partir da década de 90, o número de pesquisas que se concentraram no estudo da cognição de docentes apresentou um crescimento vertiginoso, mormente em decorrência das contribuições da Psicologia Cognitiva. Segundo Borg (2015), a aprendizagem do professor, as práticas pedagógicas e os fatores contextuais são elementos que são mutuamente influenciáveis e que devem ser analisados em conjunto no estudo da cognição.

O termo “cognição” assume diferentes conceitos a depender da área em questão. Situado no campo da Linguística Aplicada, o pesquisador Borg (2003; 2009; 2015) cunhou *cognição* como aquilo que os professores de línguas *pensam, sabem e em que acreditam*³⁶ bem como a relação desses fatores com suas práticas pedagógicas. Portanto, o termo *cognição*, em âmbito educacional, faz referência aos *processos mentais* que, de alguma forma, conduzem o fazer docente, englobando crenças, conhecimentos, atitudes e valores que permeiam o ensino/aprendizagem de línguas.

Karen E. Johnson (2009) argumenta que pesquisas interpretativistas acerca da vida mental dos docentes, ao contrário de abordagens positivistas, contribuíram, sobremaneira, para refletir sobre o processo de ensino que ocorre em sala de aula. Assim, a partir desse paradigma,

não era mais possível os pesquisadores ignorarem que as experiências prévias dos professores, suas interpretações acerca das atividades práticas e os contextos em que atuam são extremamente influentes na formação de como e por que os professores fazem o que eles fazem³⁷(Johnson, 2009, p. 9).

A crença de determinados professores de línguas em relação à eficácia de atividades colaborativas em suas aulas é um exemplo, dentre muitos, de que a cognição está imbricada nas práticas pedagógicas dos professores. Isso nos mostra que os docentes, em formação ou em

³⁶ No original: *think, know, and what they believe in.*

³⁷ No original: *It was no longer possible for researchers to ignore that teachers' prior experiences, their interpretations of practical activities, and the contexts in which they work are extremely influential in shaping how and why teachers do what they do.*

exercício, são agentes tomadores de decisões que se baseiam em suas experiências prévias, em seus conhecimentos construídos e em seus pensamentos.

Borg (2003) ressalta algumas questões que se referem à pesquisa sobre cognição de professores. São elas:

- Sobre o que os professores têm cognições?
- Como essas cognições se desenvolvem?
- Como elas (as cognições) interagem com o aprendizado docente?
- Como elas (as cognições) interagem com a prática de sala de aula?

O campo de estudo sobre cognição de professores engloba uma variedade de terminologias devido à natureza complexa dos fenômenos que subjazem a área. Segundo Borg (2015, p. 40): “[...] a confusão se deve ao fato de termos idênticos serem definidos de diferentes maneiras e termos diferentes serem definidos de modo similar³⁸”.

Em relação à diversidade dos termos empregados na área, Vieira-Abrahão (2010) utiliza o termo *crença* nos estudos sobre cognição. A autora (p. 123) também menciona que outras expressões, embora menos recorrentes, também são usadas nas pesquisas sobre cognição, a saber: concepção, mito, cultura de aprender, cultura de ensinar, cultura de avaliar, preocupações e valores.

Concordamos com os estudos de Borg (2015) cujo conceito de cognição se refere à dimensão cognitiva não-observável do ensino, ou seja, trata-se de uma rede complexa de conhecimento, pensamentos e crenças, orientada para a prática, personalizada e sensível ao contexto.

Julgamos que o conceito de cognição é dinâmico, conforme descrito pelos autores desta seção, mas seguimos a definição de Simon Borg (2015), cujo foco recai sobre o conhecimento, o pensamento e as crenças dos professores de línguas.

Em seu artigo de 2003, Borg faz referência a três temas considerados prioritários no contexto de pesquisas sobre cognição de professores: 1) cognição e experiência prévia de aprendizagem de línguas; 2) cognição e formação de professores; 3) cognição e prática de sala de aula. Ademais, o autor também aborda discussões a respeito da cognição dos docentes acerca do ensino de gramática.

A figura a seguir ilustra a dinâmica da cognição de professores atrelada aos elementos com os quais se relaciona:

³⁸ No original: “[...]the confusion is also due to the fact identical terms have been defined in different ways and different terms have been used to describe similar concepts

Figura 18- Processo de Cognição de Professores



Fonte: Elaboração própria baseada em Borg (2003)

Corroboramos com o pensamento de Borg (2015) que assente a necessidade de se estudar a cognição docente a fim de compreender seu processo de tornar-se e ser professor, assim como de aprimorar seu fazer docente.

Considerando a importância dos estudos sobre cognição de professores, demonstramos, no quadro a seguir, a proposta de Borg (2009, p.3) com relação às premissas da cognição do professor e a sua relação com a prática docente:

Quadro 3- Características da Cognição de Professores

- pode ser fortemente influenciada pelas experiências de aprendizagem dos professores;
- influencia o que e como professores aprendem durante a formação docente;
- funciona como filtro por meio do qual professores interpretam novas informações e experiências;
- pode exercer mais efeito do que a formação, influenciando o que os professores fazem na sala de aula;
- pode ser enraizada e resistente a mudanças;
- pode exercer influência duradoura nas práticas instrucionais dos professores;
- nem sempre é refletida no que os professores fazem em sala de aula;
- interage bidirecionalmente com a experiência (isto é, crenças influenciam práticas, mas práticas também podem levar a mudanças nas crenças).

Fonte: Kawachi-Furlan (2014) traduzido de Borg (2009, p. 3)

Na próxima subseção, iremos discutir como cada um desses temas se relaciona com a cognição de professores.

1.7.2 Cognição e experiência prévia de aprendizagem de línguas

As crenças dos professores, estabelecidas durante o período em que foram aprendizes, demonstram, segundo pesquisas de Simon Borg, resistência a mudanças. Desse modo, percebe-se que as experiências acumuladas ao longo de nossa vivência, como aprendizes, são capazes de moldar as concepções do que consideramos um ensino eficaz e influenciar nossas decisões em sala de aula, desde a escolha da metodologia utilizada até o nível de interação com os alunos (BORG, 2003).

Pesquisas, conduzidas por Johnson (1994), sugerem que as experiências dos professores como aprendizes exercem uma influência significativa em suas ações, sendo cunhadas de “aprendizado por meio da observação” (*apprenticeship of observation*). A autora citada enfatiza que, mesmo que os professores não tenham exata consciência do impacto dessas experiências prévias, elas funcionam como um parâmetro implícito que conduzem suas práticas em sala de aula.

Segundo o pensamento de Johnson (1994, p. 450):

As crenças de futuros professores de inglês como segunda língua podem ser amplamente baseadas nas imagens de suas experiências formais de aprendizagem de línguas, e com toda probabilidade, representarão seu modelo dominante de ação durante a prática de experiência docente³⁹.

Dessa maneira, concluímos que a prática dos professores em sala de aula é baseada nas imagens transmitidas por seus respectivos professores, nos materiais didáticos utilizados, nas atividades desenvolvidas durante a aula e na organização/interação dos alunos.

Outro estudo feito por Numrich (1996), referenciado nas investigações de Borg (2015), concluiu que professores americanos, em início de carreira, baseavam suas decisões em aplicar determinadas estratégias de ensino de acordo com suas experiências (positivas ou negativas) como aprendizes. Mediante a pesquisa feita, 27% dos docentes entrevistados reportaram, em seus diários, interesse em integrar o componente cultural ao ensino de línguas porque se sentiam motivados quando seus professores o faziam. Em contrapartida, outros dados desse mesmo estudo apontam que uma parcela significativa dos professores evitava aulas centradas no ensino de gramática ou na correção de erros devido às experiências que impactaram negativamente sua aprendizagem enquanto alunos.

Ademais, Reeves (2003) conduziu um estudo com futuros docentes americanos, em um programa de formação de professores, e concluiu que o impacto do “aprendizado por meio da observação” era maior em professores de línguas não nativos em relação aos professores nativos. O pesquisador ressalta que esse fenômeno se deve ao fato de que professores não nativos, inseridos em um contexto de segunda língua, ainda estão na experiência de aprendizagem de línguas.

Conclui-se que a experiência prévia dos professores como aprendizes estabelece cognições com o ensino/aprendizagem da LI, a partir das quais se forma a base para suas concepções iniciais acerca do ensino de uma LE durante sua formação acadêmica e continuam essa influência durante a carreira profissional desses docentes. Dessa forma, investigar como a experiência prévia como aprendizes pode influenciar as cognições de futuros professores

³⁹ No original: *preservice ESL teachers' beliefs may be based largely on images from their formal language learning experiences, and in all likelihood, will represent their dominant model of action during the practicum teaching experience*

mostra-se extremamente relevante para os programas de formação docente, uma vez que essas experiências podem moldar as crenças do professor sobre o ensino/aprendizagem de línguas.

Na subseção seguinte, discutiremos a respeito do segundo tema explorado na área da cognição de professores: a formação docente.

1.7.3 Cognição e formação dos professores

Muitas pesquisas na área de cognição apontam que, “no início de programas de formação de professores, os alunos podem apresentar uma compreensão inapropriada, irreal ou inocente sobre o ensino/aprendizagem de uma língua⁴⁰.” (Borg, 2015, p. 63).

Ainda que os professores se deparem com novas abordagens e teorias de ensino durante sua formação, percebe-se que, segundo estudos científicos comprovados, suas crenças não são passíveis de modificações imediatas. Isso significa que, ao iniciar um processo de formação, muitos docentes ainda baseiam suas concepções sobre ensino/aprendizagem de um idioma em suas experiências antecedentes, pois suas visões acerca de determinados construtos (como língua/linguagem, por exemplo) ainda não estão consolidadas de fato.

Porém, segundo as palavras de Borg (2015, p. 75): “Impacto, portanto, não implica necessariamente mudança, mas pode também assumir a forma de reforço de cognições prévias⁴¹”. Isso posto, cursos de formação docente, ainda que não causem mudanças visíveis nas cognições, podem impactar e/ou reforçar as cognições pré-existentes dos alunos.

Dessa maneira, cursos voltados para a formação de professores de línguas devem se propor a transformar ou expandir as crenças e conhecimentos prévios dos alunos em formação, uma vez que, de acordo com as pesquisas examinadas por Borg (2015), tais cursos de formação exercem um impacto limitado nas cognições prévias de futuros professores, conforme nos atesta Borg (2003, p. 89): “[...] apesar da formação de professores exercer um papel preponderante em moldar o comportamento de alunos-professores durante a prática docente, ela não altera significativamente as cognições que os alunos trouxeram ao curso⁴²”.

Devemos, ainda, considerar alguns elementos-chave, segundo os apontamentos de Borg (2015), no âmbito da formação docente, que se relacionam às (potenciais) mudanças das

⁴⁰ No original: *At the beginning of teacher education programs, students may have an inappropriate, unrealistic, or naïve understanding of language teaching and learning.*

⁴¹ No original: *Impact, then, does not necessarily imply change, but can also take the form of reinforcement in prior cognitions.*

⁴² *although teacher education played a powerful role in shaping the student teachers' behaviour during the teaching practice, it did not alter significantly the cognitions the students brought to the course.*

cognições dos professores: 1) a gama de programas de formação de professores oferecidos é diversificada. Isso significa afirmar que há cursos de curta/longa duração, em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Cursos de curta duração mostram-se mais potenciais para mudar as cognições de seus cursantes devido à quantidade intensiva de horas a que os participantes são diariamente submetidos, à orientação considerável dos ministrantes em relação à prática de ensino e ao incentivo à participação/reflexão constante dos alunos.

Além disso, de acordo com o mesmo autor, os instrumentos (questionários, entrevistas, práticas de sala de aula), utilizados nas coletas de dados de pesquisas sobre cognição de professores, também se mostram diversos, o que dificulta a análise das respostas dos participantes sobre o que deve ser considerada evidência que comprove, de fato, alteração na cognição de professores (Borg, 2015).

Ademais, as mudanças de cognição, advindas de formações docentes, como a do programa CELTA⁴³, ocorrem, geralmente, de maneira individual e gradual, consoante as palavras de Borg (2015, p. 74):

Os formandos, no entanto, não mudaram de forma homogênea; houve variação na extensão em que cada um deles dominou os princípios subjacentes ao curso, com cada um interpretando-os de maneiras individuais com base em suas experiências de ensino e suas próprias crenças e suposições sobre si mesmos, sobre os professores e sobre o ensino/aprendizagem⁴⁴.

Assim, verificamos que cada aluno, participante de um determinado curso de formação, pode apresentar mudanças em sua cognição que variam de indivíduo para indivíduo, em conformidade com suas experiências prévias, crenças e suposições sobre o processo de ser professor e ensinar uma língua.

Segundo Borg (2015), as mudanças que um curso de formação de professores pode incitar são de ordem comportamental e cognitiva. Mediante resultados de pesquisas com professores do Reino Unido que cursavam pós-graduação em Educação, concluiu-se que todos os professores⁴⁵ apresentaram mudanças comportamentais, ou seja, aplicaram em suas aulas o método de ensino que lhes foi ensinado durante o programa.

⁴³ A formação do programa Certificado em Ensino de Língua Inglesa para Adultos (*Certificaded in English Language Teaching to Adults*) foi objeto de pesquisa do pesquisador Simon Borg (2015).

⁴⁴ No original: *The trainees, though, did not change in a homogeneous way; there was variability in the extent to which each of the trainees mastered the principles underlying the course, with each interpreting these 'in individual ways on the basis of their teaching experiences and their own beliefs and assumptions about themselves, teachers, teaching and learning.*

⁴⁵ Essa pesquisa, conduzida por Almarza (1996) e referenciada nos estudos de Borg (2015), investigou quatro

Referenciando Borg (2015, p. 76): “Este comportamento, no entanto, era, pelo menos em parte, resultado da necessidade sentida pelos alunos-professores de seguirem certos padrões (eles estavam, afinal, sendo avaliados)⁴⁶”. Por outro lado, cognitivamente, os professores pesquisados apresentaram inconstância em relação à aceitação do método ensinado. Essa variação se mostrou enraizada em suas cognições quando os participantes descreviam suas rotinas de trabalho em sala de aula e não estavam mais sob cunho avaliativo. O estudo constatou que alguns desses docentes, inclusive, voltaram a aplicar, em suas aulas, métodos de ensino com os quais estavam habituados antes de iniciarem o curso.

Após a análise minuciosa de diversos estudos, Borg (2015, p. 77) traça algumas conclusões que merecem destaque: : “Os educandos que experienciam o mesmo insumo teórico, não irão, necessariamente, interpretar e aplicar esse insumo de maneira isomórfica; e as práticas de sala de aula e as concepções teóricas dos educandos podem não coincidir devido a fatores contextuais⁴⁷.”

Essas constatações são relevantes, pois, ainda que os alunos sejam expostos ao mesmo conteúdo em um dado curso de formação, a interpretação e aplicação desse conteúdo não ocorre de maneira isomórfica, considerando que as práticas de sala de aula e as concepções teóricas podem não ser coincidentes devido à influência de fatores contextuais.

Portanto, cursos que se propõem a formar professores devem introduzir teorias pedagógicas, metodologias de ensino inovadoras e práticas de ensino que incentivem os futuros professores a reavaliarem suas concepções de ensino.

Na próxima subseção, trataremos do tema sobre a influência de fatores contextuais na cognição de professores de línguas.

1.7.4 Cognição e fatores contextuais/práticas de sala de aula

Borg (2006) discorre sobre o impacto do contexto nas cognições e práticas de sala de aula dos professores de língua, advertindo que docentes, em início de carreira, são os mais sensíveis à influência do contexto, pois os ideais construídos sobre ser professor e ensinar uma

professores ingleses que cursavam pós-graduação em Educação.

⁴⁶ No original: *This behavior, however, was, at least in part, a result of the student-teachers' perceived need to follow certain norms (they were, after all, being assessed).*

⁴⁷ No original: *trainees experiencing the same theoretical input will not necessarily interpret and apply this input in an isomorphous manner; and trainees' classroom practices and theoretical beliefs may not concur due to contextual factors*

língua são, muitas vezes, confrontados pelo contexto institucional. Assim, percebe-se que as cognições desses profissionais podem se modificar temporária ou permanentemente.

Segundo a definição de Borg (2009), as cognições dos professores caracterizam-se como práticas, tácitas, pessoais, sistemáticas e dinâmicas. Essas cognições assumem um caráter dinâmico, isto é, são passíveis de transformações à medida que os docentes experenciam outros contextos e passam a contraditar suas próprias crenças. Seguindo o mesmo raciocínio sobre a dinamicidade da cognição docente, Vieira-Abrahão (2012, p. 461) advoga que:

Uma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva.

É relevante mencionar que muitas pesquisas contemporâneas destacam a formação de professores de línguas sob a perspectiva sociocultural, a qual se ocupa dos mecanismos que operam no processo de aprendizagem do professor. Vieira-Abrahão (2012), baseando-se nos pressupostos de Vygotsky, enfatiza que o contexto sociocultural exerce um papel primordial nas construções das práticas docentes. A autora (2012, p. 461) assente que:

Como uma teoria da mente, a teoria sociocultural tem grande potencial para explicar as origens, os processos, a natureza e as consequências do desenvolvimento profissional docente em diferentes contextos e níveis de atuação.

Johnson (2009, p.10) também argumenta a respeito da influência exercida por fatores contextuais: “Ao em vez de ver o conhecimento como alguma que pode ser objetivamente definida e transmitida de especialistas a iniciantes, o conhecimento vem a ser entendido como algo que é socialmente construído por meio da experiência⁴⁸”.

A partir da afirmação da autora, conclui-se que, com o passar do tempo, a abordagem positivista recebeu numerosas críticas, e uma perspectiva interpretativista emergiu no cenário de ensino/aprendizagem de línguas. Essa abordagem realçava a complexidade da aprendizagem docente e sugeria que o conhecimento era construído socialmente e não apenas transferido tal qual um produto.

⁴⁸ No original: *Instead of seeing knowledge as something that is objectively defined and transmitted from experts to novices, knowledge came to be understood as something that is socially constructed through experience.*

Por isso, o ensino de línguas é marcado pela relação dinâmica entre cognição, contexto e prática de sala de aula. Vieira-Abrahão (2010, p. 116) complementa que: “cognição e ação podem não ser coincidentes em virtude da influência de fatores contextuais, e não é unidirecional porque as cognições são também formadas a partir do que ocorre nas práticas de sala de aula.” Borg (2009, p. 3) também ressalta que “a cognição interage bidireccionalmente com a experiência, ou seja, crenças influenciam as práticas de ensino, assim como as práticas podem alterar as crenças⁴⁹”.

Seguindo esse mesmo raciocínio, quando as práticas são alteradas sem ocorrer mudança na cognição, instala-se uma espécie de tensão entre o dizer e o fazer do professor. Para esse autor, é preciso ter cautela ao se considerar o discurso do docente como inconsistente ou incoerente, visto que é necessário investigar as camadas contextuais em que o professor está imerso, considerando que cognição, contexto e prática são mutuamente influenciáveis.

O pensamento de Ana Maria Barcelos (2006, p. 27) vai ao encontro dos autores mencionados, já que “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, daí pode surgir o conflito ou a dissonância entre o que se pensa e o que se faz.”

Barnard e Burns (2012) também consideram que pesquisas na área de cognição de professores nos dão respaldo para vislumbrar as mudanças por que passa o ensino de línguas. Isso implica afirmar que a complexidade do ensino/aprendizagem de uma língua é mais bem compreendida por meio de pesquisas sobre o que os professores pensam e o que fazem em seus contextos de atuação.

Nesse sentido, em virtude da influência que o contexto de ensino pode exercer na cognição e prática do professor, os autores supracitados argumentam que é de suma importância investigar o contexto em que esse docente atua. Dessa forma, todo curso de formação de professores deve dispor de momentos para interação e reflexão, permitindo que os docentes compreendam a natureza complexa do ensino de línguas e aprimorem o ser/fazer docente.

Por isso, acreditamos ser importante investigar as cognições dos professores sobre temas basilares no ensino/aprendizagem de línguas, tais como: definição de língua, concepção do que é gramática e seu papel no ensino-aprendizagem de línguas; formas de avaliação, metodologias e abordagens de ensino, entre outros tópicos igualmente relevantes. Dessa maneira, pesquisas sobre o que o docente pensa e como age diante de determinados assuntos contribuem para uma compreensão mais assertiva acerca do processo de ensino/aprendizagem.

⁴⁹ No original: Cognition interacts bidirectionally with experience; that is, beliefs influence teaching practices, just as practices can also alter beliefs.

Na próxima subseção, iremos discorrer sobre a relação entre cognição docente e ensino/aprendizagem de gramática, tema central desta tese.

1.7.5 Cognição de professores sobre o ensino de gramática

De acordo com Borg (2009), os estudos em cognição de professores de línguas apontaram que o ensino-aprendizagem de gramática é uma das áreas que se mostra muito desafiadora para a maioria dos docentes. Nesse sentido, os estudos buscam averiguar de que maneira se dá o ensino de gramática e o que impacta suas tomadas de decisão. Na concepção de Borg (1999b), ainda não há uma unanimidade em relação ao modo de abordá-la em sala de aula. Ademais, na visão do autor, ensinar gramática é um processo de inúmeras facetas. Uma delas faz referência ao planejamento e à organização de instrução, seja ela formal ou não. Além disso, há um questionamento sobre quais elementos linguísticos devem ser contemplados e se haverá uso de metalinguagem, entre outros aspectos igualmente relevantes. Portanto, é papel do professor decidir sobre qual abordagem de ensino gramatical será mais adequada ao seu contexto de ensino, pautando-se em sua cognição que, por sua vez, pode ser influenciada por diversos fatores.

Segundo Borg (1999b), no que concerne ao ensino de gramática, a cognição do professor de línguas centra-se em três elementos principais: experiência prévia de aprendizagem, formação docente e fatores contextuais/prática de sala de aula. Mediante Borg (1999b, p. 26), “[...] é somente por meio do estudo da cognição docente que obtemos acesso a essas motivações ocultas para as decisões instrucionais dos professores.”⁵⁰

Borg e Burns (2008) salientam, em suas pesquisas, que há interesse significativo em relação à cognição de professores sobre o ensino de gramática. Muitos estudos advertem que grande parte dos professores toma uma decisão com base em suas próprias teorias devido à falta de clareza do que se considera uma boa prática gramatical. Essas teorias são, geralmente, moldadas em experiências prévias e no entendimento dos professores sobre os contextos em que atuam. Dessa forma, Borg e Burns (2008), baseando-se em Johnson (1999) e Freeman (2002), sustentam que se devem considerar fatores psicológicos, instrucionais, institucionais e sociais que influenciam diretamente a tomada de decisão dos professores. Por outro lado,

⁵⁰ No original: “[...] it is only by studying teacher cognition that we can gain access to these often hidden motivations for teachers's instructional decisions.

devido ao seu caráter complexo, tais decisões são motivadas por aspectos internos e externos à sala de aula.

Portanto, na concepção de Borg e Burns (2008), a interpretação pessoal sobre o processo de ensino de gramática, atrelada às condições de sala de aula, irão determinar como o professor irá integrar forma e comunicação no ensino gramatical. Estudos conduzidos por Ellis (2006), nos quais os autores se baseiam, apontam três modos de integrar forma e sentido. O primeiro é chamado de foco em formas, em que a gramática se apresenta de maneira desvinculada da comunicação, tal como se propõe no ensino de gramática como produto. O segundo retrata o foco planejado na forma, em que é solicitado ao aluno realizar a atividade comunicativa com base na explicação prévia da estrutura-alvo. Já o terceiro modo refere-se ao foco na forma incidental, em que o professor, observando as dificuldades dos alunos ao empregar determinada forma gramatical, irá abordá-la no contexto da comunicação.

Borg e Burns (2008) sugerem muitas práticas pedagógicas para integração de gramática e comunicação. Entretanto, consoante Ellis (2006), mesmo que haja um consenso sobre a premência da associação entre forma, sentido e uso, muito ainda se questiona a respeito do nível de integração desejável para um ensino de línguas eficiente. Por essa razão, Borg e Burns (2008) investigaram, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, a cognição de 176 professores de 18 países sobre o ensino integrado de forma e comunicação.

O intuito do estudo, conduzido pelos pesquisadores citados, era analisar a cognição dos professores acerca do ensino de gramática e averiguar de que maneira ocorria o ensino integrado. Os autores pontuaram que a maioria dos participantes de pesquisa integrava forma e comunicação em suas aulas. Os modos como se dava essa integração foram classificados pelos autores como *contextuais* e *temporais*. No primeiro, a gramática é abordada a partir de textos que apresentam os itens linguísticos trabalhados, posteriormente, em tarefas de comunicação. Já na abordagem temporal, a gramática pode ser trabalhada antes, durante ou após o foco em outra habilidade linguística.

Uma conclusão importante a que chegaram os autores da pesquisa envolvida é que os professores nortearam suas respostas acerca da integração forma e comunicação tão somente com base em suas práticas de sala de aula e não em teorias linguísticas advindas do curso. Apesar de a maioria dos docentes possuir titulação de especialistas ou mestres, o que levaria a supor que alinhariam suas respostas a um conhecimento de cunho teórico, Borg e Burns (2008) constataram que os resultados da investigação apontam que a teoria não é necessariamente um fator preponderante na tomada de decisão dos docentes.

Dessa maneira, é desejável que pesquisadores da área de LA tenham contato com a teoria de cognição de professores de línguas para compreenderem que a forma como o professor procede em seu contexto de atuação é, muitas vezes, determinada por influências invisíveis e que sua prática não representa ausência de teoria, mas teoria filtrada pela cognição do professor.

Segundo pesquisas conduzidas por Borg (1999b), o conhecimento sobre cognição docente pode favorecer a reinterpretação de teorias, a adaptação de abordagens cristalizadas e a construção de uma identidade docente mais consciente:

Pesquisas sobre cognição de professores ampliam nossa compreensão atual sobre instrução formal ao elucidar não somente o que os professores fazem, mas também ao possibilitar o entendimento das bases cognitivas para essas práticas. Tais dados podem desempenhar papel central na formação docente em L2 e em iniciativas de desenvolvimento que estimulem professores a refletir e, portanto, a melhorar a qualidade de suas próprias práticas de ensino de gramática⁵¹. (BORG, 1999b, p. 28-29)

Nessa mesma linha, Farrell e Bennis (2013) concluem que o objetivo dos estudos que abordam a cognição dos professores e a prática pedagógica não é a busca pelo método ideal, mas a consciência de que o fazer docente é influenciado, sobretudo, por crenças, conhecimentos experienciados, memórias como aprendizes e interpretações dos contextos de atuação. A ausência de entendimento da interferência desses fatores implica uma formação docente normativa e pouco reflexiva.

Verifica-se, assim, que pesquisas sobre a cognição de professores de línguas mostram-se extremamente relevantes, pois há múltiplas abordagens de ensino coexistindo, o que demanda decisões situadas dos docentes e gera uma tensão constante entre prescrição e contexto, mormente quanto ao ensino de gramática.

Concordamos com Borg (1999b) ao afirmar que a cognição docente contribui para o desenvolvimento profissional e permite que docentes de línguas compreendam como suas crenças, experiências e conhecimentos moldam suas práticas, favorecendo uma atuação mais consciente, crítica e coerente.

Tendo refletido sobre a relevância dos estudos sobre cognição de professores de línguas, especificamente com relação ao ensino de gramática, passamos a apresentar a metodologia que conduziu esta pesquisa.

⁵¹ No original: *Research on teacher cognition broadens our current understanding of formal instruction by shedding light not only on what teachers do but also by enabling us to understand the cognitive foundations of these practices. Such data can play a central role in L2 teacher education and in development initiatives that encourage teachers to reflect and, therefore, enhance the quality of their own grammar teaching practices.*

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, definiremos a natureza e o contexto de pesquisa, descreveremos o minicurso ministrado, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

No entendimento de Larsen-Freeman e Long (1991), há dois tipos de paradigmas em relação à pesquisa que representam duas visões diferentes para o mesmo objeto de análise. Esses paradigmas são divididos em qualitativo e quantitativo. Embora, na concepção desses autores, um estudo possa ser caracterizado como qualitativo, ainda assim ele pode apresentar métodos quantitativos de análise. Isso implica afirmar que o modo como o pesquisador irá interpretar os dados definirá, por conseguinte, a natureza de sua pesquisa.

Consoante Larsen-Freeman e Long (1991), o cerne da pesquisa qualitativa constitui em fazer observações e análises sobre o estudo e não testar hipóteses, foco de pesquisas quantitativas. No caso da pesquisa qualitativa, os dados estão sujeitos a modificações ao longo do percurso de observação do pesquisador.

Para Minayo (2001), referenciado por Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

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.

Erickson (1991) também considera esses dois paradigmas de estudo; no entanto, prefere empregar o termo *interpretativista* para fazer referência a pesquisas qualitativas. Segundo o autor, um estudo interpretativista é caracterizado “pelas abordagens que enfatizam a descrição e análise de eventos rotineiros” (Erickson, 1991, p. 338), envolvendo a observação participante, entrevistas com os envolvidos no estudo, além de gravações em vídeo e áudio. Além disso, na pesquisa qualitativa ou interpretativista, o número de participantes é consideravelmente menor em relação à pesquisa quantitativa, em que os dados são obtidos em larga escala.

A partir da consideração dos autores citados, esta pesquisa pode ser considerada qualitativa, pois se propõe a descrever um determinado grupo, considerando a visão dos participantes, inclusive a visão do professor-formador sobre o ensino-aprendizagem de gramática em um minicurso voltado à discussão do ensino de gramática como habilidade.

Quanto aos objetivos, este estudo é considerado descritivo, uma vez que “pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987). Em nossa pesquisa, investigamos e descrevemos as percepções reveladas pelos alunos-professores acerca de uma abordagem gramatical, além de averiguar as percepções e desafios revelados pelos participantes de pesquisa quanto à elaboração e aplicação de atividades indutivas de gramática.

Em relação aos procedimentos, esta tese caracteriza-se como um estudo de caso que, nas palavras de Gil (2007, p. 54):

[...] pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso, pois investigou as percepções de um grupo de alunos-professores, em formação inicial, atuantes em um centro de línguas e desenvolvimento de professores. Ademais, proporcionou reflexões mais amplas acerca da aplicabilidade da abordagem de ensino de gramática como habilidade e seu impacto na cognição e formação de professores.

2.2 Contexto de Pesquisa

O contexto de estudo, utilizado para explicar a teoria e aplicar atividades que façam os alunos refletir sobre como a gramática está organizada, foi um minicurso, oferecido de maneira *online* síncrona e assíncrona, com duração de quatro meses (de abril a julho de 2023), a cinco alunos-professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), que atuam da seguinte maneira nos respectivos campi: dois bolsistas do *câmpus* de Araraquara, um bolsista do *câmpus* de Bauru e dois bolsistas do *câmpus* de Franca. Entretanto, para fins de triangulação de dados, incluiremos a observação de aulas de apenas 3 professores-bolsistas como nossos participantes de pesquisa, pois os bolsistas de Araraquara ministram seus cursos presencialmente, inviabilizando a pesquisadora de observar suas respectivas aulas.

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores na Faculdade de Ciências e Letras (CLDP-FCLAr) é um projeto de extensão que contempla a participação de alunos da graduação e de pós-graduação nas seguintes áreas: inglês, inglês para terceira idade, português

como língua estrangeira, português como língua de acolhimento, alemão, espanhol, mandarim, francês e libras. Os alunos, que atuam como professores desses cursos mediante processo seletivo, são orientados por um professor supervisor em suas respectivas áreas de ensino na oferta de cursos presenciais/on-line, nas fases de planejamento de curso, elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, além da regência de aulas de línguas estrangeiras direcionadas à comunidade unespiana e externa (alunos que cursam a partir do 1º ano do Ensino Médio da rede pública e privada e demais interessados).

2.2.1 Descrição do minicurso de ensino de gramática como habilidade

As disciplinas de Língua Inglesa no curso de Letras não têm intenção apenas de desenvolver a competência linguística dos alunos, mas habilitá-los a ensinar a língua.

Levando isso em consideração, no decorrer do minicurso proposto de ensino de gramática, os professores em formação não somente realizaram atividades sob o viés da gramática como habilidade, mas também estudaram a teoria proposta (ensino de gramática como habilidade) mediada pela professora para que eles tenham conhecimento teórico-prático de novas abordagens gramaticais e possam aplicá-las nos cursos de Língua Inglesa no CLDP da universidade e em seus futuros contextos de ensino.

O minicurso foi ministrado durante os meses de abril e julho de 2023 e contou com momentos síncronos e assíncronos, totalizando 30 horas (20h teóricas e 10h práticas). Optamos por realizar as aulas síncronas quinzenalmente, às sextas-feiras, para intercalar com as reuniões de orientação entre a professora-coordenadora e os alunos-professores.

Os alunos-bolsistas foram alocados na plataforma *GoogleClassroom* para acesso aos materiais de leitura e postagens das atividades requisitadas pela pesquisadora. Antes de cada aula síncrona, os discentes deveriam ler previamente o texto disponibilizado para melhor entendimento da teoria a ser abordada.

Vale salientar que houve um planejamento do minicurso para decidir quais temas seriam abordados e o material teórico que daria embasamento a cada um deles. Textos dos autores Rob Batstone (1994), Diane Larsen-Freeman (2001; 2003) e Eliane Hércules Augusto-Navarro (2007) foram selecionados por abordarem a gramática como habilidade em suas pesquisas/contextos de ensino.

No Quadro a seguir, apresentamos o cronograma do minicurso com os temas trabalhados e o material teórico de respaldo.

Quadro 4-Cronograma do minicurso de Gramática

AULA	TEMA DA AULA
14 de abril – aula síncrona	Conceito de língua; Algumas definições de gramática; Crenças sobre o ensino/aprendizagem de gramática.
28 de abril – aula assíncrona	Principais métodos e abordagens no ensino de línguas; Papel e lugar da gramática em cada um deles.
05 de maio – aula síncrona	Esquema tripartido de gramática, sob a perspectiva de Larsen-Freeman (2003). Exemplos de forma, sentido e uso.
12 de maio – aula assíncrona	Conhecimento implícito e conhecimento explícito; Ensino indutivo e ensino dedutivo; Foco em formas <i>versus</i> foco na forma.
19 de maio – aula síncrona	Conhecimento declarativo <i>versus</i> conhecimento procedimental; Tipos de abordagem de gramática, sob a perspectiva de Batstone (1994): gramática como produto, gramática como processo e gramática como habilidade.
26 de maio- aula assíncrona	Gramática como produto: <i>noticing</i> e estruturação.
02 de junho – aula síncrona	<i>Noticing by the learner versus Noticing for the learner</i>
09 de junho – aula assíncrona	Gramática como habilidade: <i>Noticing as a skill</i>
16 de junho – aula síncrona	Gramática como habilidade: Gramaticização: aplicando a gramática ao léxico
23 de junho – aula assíncrona	Adaptação e elaboração de materiais didáticos, segundo princípios de Tomlinson (2010).
30 de junho – aula síncrona	Gramática como habilidade: Reflexão

07 de julho- aula assíncrona	Preparação para elaboração e entrega da atividade final.
-------------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

No próximo item, discorreremos sobre os instrumentos utilizados desta investigação.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Neste item do trabalho, pretendemos descrever os instrumentos utilizados durante o período da coleta de dados e o objetivo de cada um deles a fim de triangulá-los. Assim, os instrumentos utilizados foram: (1) questionários; (2) atividades gramaticais de conclusão do minicurso entregues pelos alunos-professores; (3) narrativas autobiográficas dos alunos-professores e (4) observações de aulas dos alunos-professores.

2.3.1 Questionários

Decidimos optar pelo uso de questionário inicial⁵² e final para traçar um breve perfil dos participantes de pesquisa e identificar suas percepções sobre o ensino de gramática, bem como registrar suas considerações e compreensões quanto ao ensino-aprendizagem de gramática durante suas participações no minicurso, ministrado pela professora-pesquisadora, e em suas respectivas trajetórias como professores de Língua Inglesa no CLDP da Unesp.

Esse instrumento foi o primeiro a ser utilizado em nossa coleta de dados (março de 2023), antes do início do minicurso de gramática (abril de 2023). As perguntas do questionário inicial foram redigidas em português, pois como o objetivo traçado não era verificar a competência linguística dos participantes, julgamos que eles poderiam ficar mais confortáveis

⁵² O questionário inicial encontra-se nos Apêndices desta pesquisa (p. 144).

ao responder às perguntas em sua língua materna, uma vez que as respostas eram de cunho pessoal.

No término do minicurso ministrado, aplicamos um questionário final⁵³ (julho de 2023) para averiguarmos quais foram as percepções dos participantes de pesquisa quanto à teoria da gramática como habilidade, bem como suas considerações e possíveis desafios encontrados ao elaborar as atividades gramaticais de encerramento de curso. Optamos por aplicar os questionários *on-line*, utilizando o formulário do *Google*, justamente pela praticidade que esse recurso gera. A fim de obtermos maior confiabilidade na análise dos dados, transcrevemos as respostas dos participantes que serão discutidas e analisadas no *capítulo 3. Análise e discussão dos dados*.

2.3.2 Atividades gramaticais propostas pelos alunos-professores

Como proposta final do minicurso de gramática, os alunos elaboraram três atividades, à luz da teoria de gramática como habilidade, de Batstone (1994), a saber: uma atividade de percepção (*noticing*), uma de gramaticização e outra de reflexão sobre um conteúdo gramatical à escolha dos participantes.

Tais propostas foram analisadas e foram feitas, na sequência, algumas adaptações, condizentes com a teoria explanada durante o minicurso, pela professora-pesquisadora. Essas atividades finais, juntamente com as adaptações realizadas pela docente, compuseram a devolutiva fornecida aos participantes como etapa de encerramento do minicurso.

A análise dessas atividades será discutida no capítulo 3. *Análise e discussão dos dados* e uma amostra de atividades adaptadas encontra-se ao final desta pesquisa, nos apêndices (p. 149).

2.3.3 Narrativas autobiográficas

Como o foco de nossa investigação é analisar as percepções reveladas por alunos de graduação em Letras quanto à adoção de novas abordagens de ensino de gramática, achamos

⁵³ O questionário final encontra-se nos Apêndices desta pesquisa (p. 145).

pertinente analisar trechos das narrativas autobiográficas dos participantes de pesquisa⁵⁴, a fim de verificarmos como eles relataram sobre seus itinerários de formação docente.

As narrativas autobiográficas foram requisitadas pela supervisora da área de inglês do CLDP, em 2024, e usadas, nesta pesquisa, para triangularmos os dados.

No entendimento de Reis (2012, p. 25), com o qual concordamos:

a construção das narrativas e sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois, ao contarem alguns acontecimentos pertinentes a sua profissão, os professores fazem mais do que registrar algum acontecimento: mudam as formas de pensar e atuar, sentem-se motivados a inovar suas práticas e manter postura crítica e reflexiva diante de seu desempenho.

Em face de nossa discussão a respeito da cognição docente, as narrativas autobiográficas dos alunos-professores constituem instrumento de pesquisa muito importante, na medida em que revelam as trajetórias de aprendizagem desses participantes, bem como os sentidos que atribuem às experiências vividas em sua formação. Dessa forma, além de contribuírem para o processo de triangulação dos dados, essas narrativas também ampliam a compreensão sobre os fatores que influenciam a adoção (ou resistência) a novas abordagens de ensino, permitindo uma análise mais profunda das cognições, conhecimentos e expectativas mobilizados pelos futuros docentes.

2.3.4 Observações de aulas dos alunos-professores

A fim de averiguarmos como e se os alunos-professores implementaram as atividades indutivas de gramática em seus respectivos contextos de ensino, observamos as aulas de Língua Inglesa dos professores-bolsistas, dos *campi* de Bauru e Franca. As aulas dos professores-bolsistas foram observadas no segundo semestre de 2023, após a aplicação do minicurso de gramática. A pesquisadora assistiu a 6 aulas de modo síncrono (duas aulas de cada professor).

Optamos por realizar as observações de aulas dos professores-bolsistas dos *campi* de Bauru e Franca somente, pois, uma vez que as aulas dos cursos do CLDP são oferecidas

⁵⁴ As narrativas autobiográficas dos participantes de pesquisa encontram-se nos Apêndices (p. 146).

remotamente nesses *campi*, a professora-pesquisadora pôde evitar deslocamentos até o *câmpus* de Araraquara, onde ocorrem as aulas presenciais.

A seguir, descreveremos o perfil dos participantes desta investigação.

2.4 Perfil dos alunos-professores

Nesta subseção, vamos descrever o perfil dos três alunos-professores que ministraram aulas *on-line*, visto que a análise à luz de sua formação, trajetória, idade, expectativas e contexto sociocultural auxilia na interpretação dos dados, além de constituir uma amostra para refletir sobre os desafios, avanços e lacunas na formação docente.

Os dados dos participantes desta tese estão resumidos no quadro que segue:

Quadro 5- Perfil dos alunos-professores

Participantes	Idade	Tempo de contato com o inglês	Motivação inicial para estudar inglês	Experiência em escolas de idiomas	Motivação para escolher Licenciatura em Inglês	Início da vocação para docência	Motivo para atuar no CLDP	Percepção sobre o curso de Letras
P2 (Jaboticabal)	18 anos	~5 anos (início autodidata)	Interesse pessoal e reconhecimento da importância social do idioma.	2 anos na Wizard (nível básico)	Escolha pragmática: mais oportunidades de emprego em inglês.	Desde o 1º ano do ensino médio, com apoio familiar.	Buscar experiência docente e auxílio financeiro.	Curso contribuiu com planejamento de aulas e diversidade metodológica.
P3 (Araraquara)	19 anos	Desde os 11/12 anos	Influência de conteúdos midiáticos.	Não estudou em escola de idiomas.	Sim, o conhecimento prévio influenciou a escolha.	No ensino médio, incentivado por professora e família.	Oportunidade de iniciação na docência.	Ajudou no conteúdo e no enfrentamento da timidez em sala.
P5 (Araraquara)	27 anos	14 anos, com interrupções.	Interesse nos jogos e narrativa em inglês.	3 anos no CNA (Jaú).	Sim, já lecionava e realizava traduções como <i>freelancer</i> .	Inicialmente motivado por questões financeiras, depois descobriu a vocação.	Desenvolvimento prático e também por motivos econômicos.	Avalia o curso como carente na formação prática docente.

Fonte: Elaboração própria

A análise dos dados do quadro revela que os participantes da pesquisa apresentam trajetórias diversas em relação ao aprendizado da língua inglesa e à formação docente. As

motivações iniciais para o estudo do idioma variam entre o interesse social, o contato com mídias e o envolvimento com jogos e narrativas em inglês, enquanto as experiências em escolas de idiomas são desiguais, sendo inexistentes para alguns e pontuais para outros.

A escolha pela graduação em Letras foi influenciada tanto por fatores pragmáticos, como oportunidades de emprego, quanto por vivências pessoais e familiares. A vocação para o ensino surgiu de forma progressiva, ora por inspiração de professores, ora por necessidades financeiras que acabaram por revelar um interesse genuíno pela docência. A atuação no CLDP foi motivada pela busca por experiência e por auxílio financeiro, evidenciando o papel desse espaço como articulador entre formação e prática. Por fim, as percepções sobre o curso de Letras são, em geral, positivas, reconhecendo sua relevância teórica e metodológica, embora haja críticas quanto à limitação de vivência prática durante a formação inicial. Esses dados indicam que o percurso formativo é influenciado por múltiplas dimensões e que compreender as cognições docentes exige considerar tanto os aspectos individuais quanto os contextuais da formação.

A seguir, detalhamos os procedimentos de análise de dados.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Antes de discorrermos sobre os procedimentos de análise de dados desta pesquisa, consideramos importante retomarmos as perguntas de pesquisa para situar o leitor:

1. Quais percepções os alunos-professores, em formação inicial, revelam acerca da proposta tridimensional de ensino de gramática como habilidade, apresentada durante o minicurso?
2. Quais percepções e desafios os alunos-professores revelam quanto à elaboração e aplicação de atividades gramaticais de abordagem indutiva em seus contextos de ensino?

A fim responder a primeira pergunta de nossa pesquisa, sobre quais foram as percepções reveladas pelos alunos-professores acerca da proposta tridimensional de se ensinar gramática, a professora-pesquisadora pautou-se nas respostas transcritas aos questionários, aplicados no

início e final de nossa intervenção, e em narrativas autobiográficas escritas pelos participantes de pesquisa.

Em relação a segunda pergunta de pesquisa, foram utilizadas as atividades finais de *noticing*, gramaticização e reflexão, elaboradas pelos participantes para conclusão do minicurso. Com o intuito de averiguarmos as percepções e desafios quanto à aplicação de atividades indutivas de gramática, fizemos observações de duas aulas de cada aluno-professor (no contexto *on-line*) em que o foco era apresentar e/ou aplicar determinado tópico gramatical e analisamos as respostas ao questionário final.

Com o intuito de elucidar os procedimentos de coleta de dados adotados nesta tese, apresentamos um Quadro que retoma as perguntas norteadoras, os objetivos propostos, os instrumentos e procedimentos para análise de dados:

Perguntas de Pesquisa	Objetivos	Instrumentos e Procedimentos de análise de dados
1. Quais percepções os alunos-professores, em formação inicial, revelam acerca da proposta tridimensional de ensino de gramática como habilidade, apresentada durante o minicurso? 2. Quais percepções e desafios os alunos-professores revelam quanto à elaboração e aplicação de atividades gramaticais de abordagem indutiva em seus contextos de ensino?	- sensibilizar os alunos, em formação inicial do curso de Letras, quanto ao estudo da Língua Inglesa por meio do ensino de gramática como habilidade, tendo como base norteadora o caráter tridimensional da gramática para o uso comunicativo significativo. -investigar qual é a percepção e opinião dos alunos-professores do Centro de Línguas sobre o ensino de gramática como habilidade, a partir da adoção de propostas de atividades gramaticais de cunho reflexivo.	- questionário inicial; - questionário final; - narrativas autobiográficas dos alunos-professores; - questionário final; -observações de aulas ministradas pelos alunos-professores; -atividades gramaticais realizadas pelos alunos-professores ao término do minicurso.

Feitas as considerações acerca da metodologia adotada nesta tese, dos instrumentos e procedimentos para a coleta de registros dos participantes de pesquisa, passamos para a análise e discussão dos dados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, discutiremos sobre os relatos dos professores-bolsistas sobre o ensino-aprendizagem de gramática. Para tanto, os participantes responderam a um questionário inicial sobre questões para levantamento de seu perfil, bem como concernentes à gramática, a saber:

1. Qual importância você atribui à gramática no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa? (Definição de Gramática)
2. Como você acredita que ensina gramática aos seus alunos (a partir de exemplos, apresentação de regras, exercícios de fixação etc)? (Abordagens de Ensino de Gramática)
3. O que você espera aprender no minicurso de gramática? (Expectativas)

3.1 Definição de gramática

Esta pesquisa pautou-se, prioritariamente, na oferta de um minicurso sobre o ensino de uma abordagem gramatical pouco estudada/ensinada durante o curso de graduação em Letras. Dessa forma, faz-se relevante averiguar qual é a importância atribuída ao construto gramática na visão de cada participante deste estudo.

No Quadro a seguir, demonstramos as respostas dos alunos coletadas no questionário inicial (março de 2023).

Quadro 6- Importância da Gramática para os participantes

PARTICIPANTES	IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À GRAMÁTICA
P1	Eu acho a gramática uma parte bem importante do ensino, mas ela é completamente ligada a outras partes, como vocabulário, por exemplo. Não acho possível aprender outra língua apenas com a gramática, mas normalmente essas regrinhas ajudam o aprendizado a ficar mais fácil e mais “concreto”.
P2	É extremamente importante para podermos internalizar a língua estrangeira e nos adaptarmos melhor a ela, conhecendo seu funcionamento interno e usos na fala e escrita, consequentemente

	melhorando a leitura e a audição (<i>English Skills</i>); auxiliando no aprendizado e desenvolvimento da fluência.
P3	Enquanto falantes de língua portuguesa, a gramática do português cresce com a gente, por conta do meio em que somos criados. Sabemos que para dizer que gostamos de queijo, por exemplo, falamos "eu gosto de queijo", e não "eu queijo de gosto", pois a gramática está intrínseca a nós, inconscientemente. Portanto, para aprender uma língua estrangeira, temos que aprender a gramática dela para que possamos nos comunicar de maneira clara e compreensível.
P4	A gramática é fundamental para se comunicar. Sem ela, um falante pode até entender o que foi dito, mas pouco consegue se comunicar efetivamente, uma vez que a língua tem estrutura, léxico, expressões idiomáticas e padrões que organizam as classes morfossintáticas, e é por meio do estudo dela que melhoramos nossa compreensão da língua e desenvolvemos a nossa comunicação, ampliando-a até mesmo para horizontes mais criativos.
P5	Vital, mas não mais importante que outros aspectos como a pronúncia ou a audição.

Fonte: Elaboração própria

Entendemos que, na visão de P1, a gramática associa-se fortemente ao domínio de regras para tornar o conhecimento mais palpável e alinha-se à concepção de gramática dentro da abordagem da Gramática e Tradução. Assim, percebe-se que a gramática é um importante elemento nas aulas de línguas, uma vez que esse construto está diretamente atrelado à comunicação, isto é, toda língua organiza-se em uma gramática. (Batstone, 1994).

P2 menciona a importância da gramática a fim de se internalizar a língua-alvo. Na perspectiva da gramática como habilidade, o conceito do *noticing* se relaciona ao ato de um aprendiz perceber/notar o funcionamento de uma dada estrutura linguística, refletir sobre ela a fim de internalizá-la, tal como preconiza Batstone (1994).

Na visão de P3, a gramática é um elemento importante, pois não é o suficiente dominarmos as regras de organização de uma língua, ou seja, mais do que possuir um conhecimento declarativo sobre a língua, precisamos usá-la de fato na comunicação, o que nos remonta ao conhecimento procedimental. Segundo os apontamentos de Augusto-Navarro (2016), não é o suficiente dominar as formas linguísticas (conhecimento declarativo), mas usar a língua para a comunicação, de maneira que ela seja acionada de modo automático

(conhecimento procedimental), o que possibilita ao aprendiz fazer escolhas linguísticas pertinentes ao contexto de uso.

O estudante menciona, inclusive, a teoria gerativista de Chomsky ao abordar que o conhecimento gramatical é relevante para distinguirmos sentenças gramaticais e agramaticais (aquelas que não são aceitas pelo sistema da língua).

Na concepção de P4, a gramática está atrelada à comunicação, afirmando que o aprendiz pode até entender o que foi dito, mas não conseguirá se comunicar de forma efetiva na língua-alvo sem a gramática. Ainda que não tenha usado a palavra acuidade, compreendemos que o aluno-professor deixou implícita em sua resposta a questão da precisão da gramática, ou seja, devemos nos comunicar de forma acurada e apropriada ao contexto. Em consonância com o discurso do aluno-professor (P4), o ensino que não aborda atividades com foco em estudos gramaticais (forma), demonstram que o aluno que interage livremente, com foco exclusivo na mensagem a ser transmitida, pode apresentar um nível de interlíngua muito aquém em termos de acuidade linguística (Ellis, 2002a; 2002b; Richards, 2002).

De acordo com P5, o componente gramatical é vital, porém o participante elenca outras habilidades necessárias a um falante competente de uma língua como pronúncia e boa compreensão auditiva. De acordo com Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é um conjunto de outras quatro competências, a saber: 1) competência gramatical; 2) competência sociolinguística; 3) competência discursiva e 4) competência estratégica. Tais competências, que vão além da competência gramatical, são igualmente importantes e convergem para o pensamento do aluno-professor (P5) que considera relevantes outras habilidades, e não somente o componente gramatical.

3.2 Abordagens de ensino de gramática

Nesta subseção, iremos discutir sobre as diversas formas de se abordar gramática em sala de aula pelos professores-bolsistas. É importante analisar as respostas dadas a essa questão, pois, durante o minicurso, abordamos uma concepção de ensino de gramática como habilidade, até então, desconhecida pelos participantes. Veremos, no Quadro a seguir, a descrição de algumas estratégias utilizadas por eles para se ensinar gramática.

Quadro 7- Abordagens de Ensino de Gramática

PARTICIPANTES	ABORDAGENS DE ENSINO DE GRAMÁTICA
P1	Eu ensino gramática através de uma “ forma ”, mostrando para os alunos quais são os tipos de verbos e auxiliares que usamos, juntamente com vários exemplos, explicando o contexto. Também mostro vídeos do uso da gramática em filmes, séries e músicas. Costumo usar jogos e exercícios.
P2	Ensino a gramática da língua inglesa por meio de regras , exemplos do cotidiano, vídeos (de séries, entrevistas, filmes, memes e música) legendados, mapas mentais e exercícios; além de checar como os estudantes estão em relação ao conteúdo apresentado.
P3	É um conjunto de diversas coisas: exercícios de fixação , exemplos e regras gramaticais trabalham juntos nesse quesito.
P4	Sempre gostei muito de estudar e ensinar gramática, porque vi, por experiência própria como aluna e depois como professora, quão necessária ela é para se falar uma língua. Eu era uma professora bem mais engessada e, depois de ter entrado no CLDP, principalmente com os ensinamentos da supervisora me tornei uma profissional mais confiante e mais bem preparada.
P5	Procuro diversificar ao máximo os insumos que apresento a meus alunos para o aprendizado de gramática. Tento também apresentar o tema de maneira indutiva, provocando-os para que eles tentem encontrar sistematizações possíveis do assunto. Após isso, costumo fazer uma explicação 'tradicional' do tema e desenvolver exercícios de reconhecimento, produção e compreensão.

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que a associação de gramática às regras é muito marcante na fala da maioria dos participantes. Embora recursos como vídeos, música e mapas mentais sejam utilizados durante o ensino de gramática, o domínio de regras ainda prevalece. Conforme assevera Larsen-Freeman (2003, p. 14) “a gramática está relacionada com regras, porque elas fornecem

segurança para os alunos, algo em que podem se apoiar⁵⁵”. Entretanto, temos de considerar não só as formas linguísticas, mas também o sentido que elas veiculam, bem como quando e a razão para serem usadas.

O ensino de Língua Portuguesa vai ao encontro dessa análise, pois, na visão da maioria dos alunos, para ser um usuário competente na língua, deve-se dominar as regras gramaticais. No ensino atual (de Língua Portuguesa e Inglesa), verificamos que há pouco espaço que contemple atividades epilinguísticas, isto é, aquelas que instigam uma reflexão por parte do aluno.

O participante P5 é o único a mencionar que ensina gramática de modo indutivo, o que se relaciona, “em partes”, com a concepção de gramática como habilidade, a qual tem como premissa provocar o aluno para que ele faça descobertas por si próprio a respeito do funcionamento da língua. É importante salientar que, ainda que ele use, a princípio, o método indutivo de ensino de gramática, recorre, na sequência, ao método dedutivo para sistematizar a compreensão de seus alunos.

Podemos inferir que o relato da maioria dos participantes nos faz refletir sobre a necessidade de revisitar e redimensionar o ensino de gramática, pois alguns conceitos estão cristalizados no imaginário dos docentes e são, frequentemente, reproduzidos no contexto de ensino.

Essa reprodução automática revela não apenas uma adesão a modelos tradicionais, mas também uma carência de oportunidades formativas que provoquem uma reflexão crítica sobre o ensino gramatical. Tais resultados reforçam a importância de propostas de formação, como o minicurso de gramática oferecido no CLDP, que estimulam os alunos-professores a considerar abordagens mais integradoras, capazes de articular forma, sentido e uso em contextos comunicativos reais. É nesse ponto que o diálogo entre teoria e prática se torna essencial para desconstruir visões prescritivas e favorecer práticas pedagógicas mais condizentes com as necessidades contemporâneas dos aprendizes de línguas.

3.3 Expectativas dos alunos-professores quanto ao minicurso de gramática

Faz-se relevante apresentar as respostas dos professores-bolsistas, quando indagados sobre suas expectativas quanto ao minicurso focado em gramática, visto que um de nossos

⁵⁵ No original: *Grammar is associated with rules, as they provide students with a sense of security- something they can rely on.*

objetivos é justamente sensibilizar os participantes para re(conhecer) novas perspectivas de abordagem gramatical em que há reflexão sobre a relação entre as formas escolhidas e os sentidos por elas alcançados, considerando o contexto e o papel desempenhado pelos interlocutores.

Quadro 8- Expectativas dos participantes quanto ao minicurso

PARTICIPANTES	EXPECTATIVAS DOS PARTICIPANTES QUANTO AO MINICURSO
P1	Tenho muitas expectativas em relação ao minicurso. Sempre gostei muito de gramática, principalmente a da Língua Inglesa.
P2	Espero aprender novas formas de ensinar gramática (de modo claro), e aprimorar meus conhecimentos para poder transmiti-los aos alunos.
P3	Espero novas ideias de formas de ensinar gramática.
P4	Sinceramente, eu espero que o curso melhore minhas abordagens e métodos , já que sou “filha” de escola de idioma de rede, em que a gramática é ensinada sem contextualização. Para mim e muita gente, funcionou, mas na universidade me surpreendeu a resistência contra isso.
P5	Gostaria de participar de atividades práticas que nos colocassem na posição de elaborar atividades e trocar experiências para que, coletivamente, possamos aprender e melhorar nosso ensino de gramática .

Fonte: Elaboração própria

Analisando as colocações dos participantes deste estudo, a principal expectativa esboçada por eles relaciona-se ao aspecto prático, isto é, a maioria deseja aprender novas abordagens gramaticais a fim de aprimorar suas aulas.

De certa forma, os alunos se pautam em regras e fixação de estruturas e veem isso como uma abordagem “velha” ou “ultrapassada”, em contraposição às expectativas de aprender “novas” formas de ensinar gramática no minicurso. Esse pensamento nos mostra que os participantes sabem que essa abordagem de ensino (de base estrutural) é uma réplica/repetição de modelos que eles tiveram enquanto aprendizes. Tal como preconiza Almeida Filho (1993,

p. 20), a competência implícita é considerada como a mais básica do professor de LEs “constituída de intuições, crenças e experiências”, vividas durante o período de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltarmos que o uso dos termos ‘abordagem’ e ‘método’ se revela, ainda, equivocado, conforme expresso pela fala do participante P4. Corroboramos a visão de Almeida Filho (2012) ao afirmar que o termo ‘abordagem’ se relaciona ao conjunto de crenças, pressupostos teóricos, valores, conhecimento de mundo, de língua e de sala de aula do professor, que lhe permitirá delinear sua prática docente. Já o termo ‘método’, na concepção do mesmo autor, seria algo mais concreto, fruto das premissas do professor (abordagem) que são materializadas por meio de suas ações em sala de aula.

O aluno-professor P1 expressa entusiasmo em relação ao tema, mencionando um apreço pessoal pela gramática da Língua Inglesa. Sua fala denota uma disposição positiva para o aprendizado, ainda que não revele de forma explícita uma expectativa voltada à mudança de abordagem.

Já P2 evidencia uma postura voltada à prática docente ao mencionar o desejo de aprender *novas formas de ensinar gramática de modo claro*, com o objetivo de aprimorar sua própria compreensão e ser capaz de transmitir esse conhecimento aos alunos. Há, aqui, uma preocupação com a clareza didática, o que pode indicar uma consciência inicial sobre os desafios do ensino gramatical.

O aluno-professor P3, por sua vez, demonstra expectativa por novas ideias, o que sinaliza abertura para a inovação metodológica, embora a formulação breve da resposta limite a compreensão sobre sua concepção atual de gramática.

Com relação à mesma fala trazida pelo participante P4, há que se destacar a importância e impacto das experiências anteriores enquanto aluno e professor e salientamos, de um modo particular, a competência implícita, preconizada por Almeida Filho (1993) que envolve suas experiências pessoais e suas crenças sobre o processo de ensinar e aprender uma língua ao longo do cotidiano escolar. Ao afirmar que o método sem contextualização “funcionou”, mas que encontrou contrapontos na universidade, esse participante revela um conflito de concepções pedagógicas e a expectativa de que o minicurso contribua para aperfeiçoar suas abordagens e métodos de ensino.

O participante P5 manifesta sua vontade de elaborar atividades práticas, e esse foi um dos pilares do minicurso ofertado. Sua fala traz uma perspectiva mais colaborativa e dialógica sobre o processo formativo, valorizando o aspecto coletivo da construção do saber docente.

Essas expectativas, ainda que diversas, revelam um ponto em comum: o desejo por inovação, reflexão e aprimoramento das práticas de ensino de gramática. A análise desses depoimentos mostra que os participantes já chegam ao curso com alguma experiência e/ou inquietação pedagógica, o que constitui terreno fértil para o desenvolvimento da cognição docente e para a promoção de uma abordagem mais reflexiva, como propõe o ensino de gramática como habilidade.

3.4 Análise das atividades elaboradas pelos alunos-professores

A observação das aulas ministradas pelos alunos que participaram do minicurso sobre o ensino de gramática como habilidade revela-se uma etapa fundamental para a compreensão dos efeitos formativos dessa abordagem na prática pedagógica em construção. Por meio da análise das decisões didáticas, das estratégias de ensino adotadas e das interações em sala de aula, torna-se possível acessar dimensões da cognição docente em desenvolvimento, entendida como o conjunto de crenças, conhecimentos, experiências e reflexões que orientam a atuação dos futuros professores. Tal investigação permite identificar indícios de resignificação do ensino gramatical, sinalizando uma possível transição de concepções tradicionalmente centradas na memorização de regras para práticas mais reflexivas, contextualizadas e voltadas à construção ativa do conhecimento linguístico. Assim, a observação não apenas contribui para avaliar a efetividade do curso, como também oferece subsídios relevantes para o aprimoramento da formação inicial, ao articular teoria e prática de modo crítico e significativo.

Quadro 9- Nível de Proficiência e conteúdo gramatical de P2

Professor: P2

Nível de proficiência da turma: básico 1

Conteúdo gramatical: presente simples (*simple present*)

Fonte: Elaboração própria

Quadro 10- Proposta de Noticing (elaborada por P2)

1- Read the following texts:

Hey, John! My name is Ellie and I am here to talk a little bit about myself. I'm eighteen years old and **I love** to listen to music. **I like** a lot of music genres, such as pop, funk, electronic and rock; and **I listen** to it out loud!!! **My mom likes** music as well, but **she doesn't like** when **I make** a lot of noise, even because **she loves** calm music genres, just like bossa nova and lo-fi. **I always try** to keep the volume down, but **I don't** notice it very well...

Hmm, **I think** that's it! Thanks, see you :)

What 's up, Ellie! I'm John and **I like** to listen to music too! However, today **I want** to talk about my relationship with my father. He is my favorite person and my partner in crime! **He likes** to drive cars and motorcycles and **he teaches** me since I can remember! **He wants** to be part of the Formula One team and **he loves** to watch it. I hope **he achieves** his dreams, because his happiness is mine and I want to be just like him when I grow up!

Bye-bye, let's keep in touch!

GLOSSARY

Little bit:	um pouco
Genres:	gêneros
Out loud:	em alto som
Even because:	mesmo porque
However:	contudo
Relationship:	relação / relacionamento
To drive:	dirigir
Since:	desde
To remember:	lembrar
To achieve:	alcançar
Happiness:	felicidade
To grow up:	crescer
Keep in touch:	manter contato

Question: Could you understand the texts? What do they talk about? What could you notice in it?

Teacher's note: I would present them with the Simple Present form to explain what they just saw and expand their perceptions

Fonte: Elaborado por P2

O participante P2 elaborou uma atividade contextualizada em que o tempo verbal (*simple present*) está demarcado em negrito. Ele usou a técnica de realce textual, proposta por Nassaji e Fotos (2011) a fim de guiar a percepção dos aprendizes para essa determinada forma linguística. Na sequência, duas perguntas norteiam o nível de compreensão sobre o assunto veiculado nos diálogos. Todavia, no mesmo enunciado da atividade, faz-se uma pergunta muito ampla (*What could you notice in it?*) que não direciona propriamente o aluno para que haja

reflexão sobre a estrutura-alvo destacada que ele, provavelmente, percebeu/notou durante a leitura.

Com base nos textos selecionados, o participante poderia ter aproveitado o tempo verbal em destaque para promover algumas perguntas norteadoras concernentes à forma, sentido e uso. Tal ação estaria em consonância com o processo de *noticing by the learner*, uma vez que os aprendizes deveriam notar a estrutura gramatical para refletir sobre ela de maneira indutiva, levantando hipóteses acerca do funcionamento da língua.

A nosso ver, os discentes não só devem ser expostos a insumo significativo, mas ainda tomar consciência das estruturas gramaticais para que haja melhora na interlíngua.

Schmidt (2001) julga necessário que os aprendizes prestem atenção à forma, o que implica condição importante para o aprendizado da língua e, ainda, para transformar insumo em aquisição.

Entendemos que atividades de percepção em que o aluno nota aspectos da língua, são extremamente importantes para o desenvolvimento da acuidade linguística. O processo de conscientização de determinados traços gramaticais implica um envolvimento mais introspectivo com a língua, no qual uma das características mais salientes é a descoberta das regularidades da língua feitas *pelo* aluno.

Ao final do exercício de *noticing*, P2 propõe uma explicação para sistematizar a forma, segundo descrito no seguinte trecho: “*I would present them with the Simple Present form to explain what they just saw and expand their perceptions.*” (grifo nosso). É importante salientar que exercícios que sensibilizam os alunos a notar uma estrutura gramatical devem incluir as três dimensões da gramática: forma, sentido e uso. Nas observações de P2, percebemos que somente a primeira dimensão da gramática foi privilegiada.

Na sequência, apresentamos a proposta de gramaticização do mesmo participante.

Quadro 11- Proposta de Gramaticização (elaborada por P2)

2- In pairs, elaborate a dialogue, using the models in the exercise 1, to talk about your routine. Here are some prompts you may use:

To like / To love
 To eat / To drink
 To wake up / To sleep / To go
 To listen / To watch / To see
 Foods / Drinks / TV Shows / Places
 And / But / Because / However / So

Teacher's note: The students will have 15 minutes to elaborate the dialogue.

Fonte: Elaborado por P2

Para contemplar o processo de gramaticização, ou seja, da aplicação da gramática ao léxico, o professor produziu um enunciado cujo comando era a elaboração de um diálogo aos moldes do exercício anterior (vide quadro 7). A nosso ver, a atividade mostra-se significativa aos alunos, pois eles terão de construir sentenças sobre si mesmos ao manipular a língua. Contudo, ainda pode ser caracterizada como um exercício de *estruturação feita pelo aluno* (*structuring by the learner*) e não explora potencialmente a gramática como habilidade, pois, embora os alunos tenham à disposição algumas palavras e/ou expressões que podem ser usadas na criação do diálogo, não existe propriamente uma lacuna de contexto, a qual irá exigir dos alunos uma negociação de sentidos para resolvê-la.

Por meio de atividades de gramaticização, os aprendizes realizam tarefas que são desafiadoras, envolventes e flexíveis para que interajam usando a língua atentando-se ao significado e ao propósito do uso.

Devemos frisar que, em exercícios de gramaticização, o professor exerce o papel de ofertar atividades (tarefas) que tenham um propósito comunicativo para impulsionar os alunos a usar a gramática a fim de garantir a compreensão da mensagem veiculada.

Entendemos que, para tornar a atividade elaborada pelo participante mais condizente com o ensino de gramaticização, sugere-se um exercício mais comunicativo que pressupõe uma lacuna de contexto a ser resolvida pelos aprendizes.

Passemos, então, para a demonstração da proposta de reflexão do aluno-professor em questão.

Quadro 12- Proposta de Reflexão (elaborada por P2)

Present the dialogue, that you create in exercise 2, to the class. You and your partner have to listen to your classmates' dialogues in order to take some notes related to grammar used in the dialogue and make suggestions about the creation process.

Fonte: Elaborado por P2

Conforme vimos na teoria que dá respaldo a este trabalho, uma via potencial para se trabalhar a gramática como habilidade se dá por meio de atividades de reflexão, o que significa guiar o aluno para refletir sobre o nível de acurácia bem como de adequação de seu discurso através da autoavaliação e avaliação de seus pares.

Normalmente, exercícios que demandam reflexão são feitos após a produção (oral ou escrita) dos aprendizes. Tais exercícios visam oferecer oportunidades para os alunos refletirem sobre a produção que elaboraram, recebendo não só uma devolutiva por parte do professor, mas também de seus colegas de turma. Além disso, representam um momento que fomenta a discussão sobre o processo criativo dos discentes e das possíveis dificuldades encontradas por eles durante a escrita/oralidade.

Os exercícios de reflexão, quando bem conduzidos, são excelentes oportunidades para criação de vínculo afetivo entre professor-aluno e aluno-aluno, elemento considerado essencial no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

A fim de complementar a proposta do participante P2, reiteramos que o docente pode incentivar a autoavaliação por meio de rubricas de correção que fazem com que os aprendizes tenham consciência dos critérios esperados para a produção textual, principalmente os que tangem à gramática. Essa seria uma outra maneira de se abordar a gramática como habilidade, já que o aluno deverá ater-se à forma, ao sentido e ao uso.

Em seguida, analisaremos as atividades de percepção (*noticing*), gramaticização e reflexão elaboradas por P3:

Quadro 13- Nível de Proficiência e conteúdo gramatical de P3

Professor: P3
Nível de proficiência da turma: básico 1
Conteúdo: *simple present*

Fonte: Elaboração própria

Quadro 14- Proposta de Noticing (elaborada por P3)

Full Circle

Atividade 1:

Qual o tempo verbal predominante nos textos a seguir? (Noticing)

Funerals in different cultures

Germany

Unlike Brazil, body preparation in Germany can take days or even weeks - this will also depend on the funeral home's schedule. After the ceremony, family and friends gather in a restaurant to hold a kind of funeral fraternization, which is called 'Leichenschmaus' in German. Failure to attend the event is considered disrespectful.

U.S

At the time of burial, in the United States, it is common for relatives and friends to leave objects in the coffin that indicate their relationship with the deceased. In addition, tributes are routine, such as a photo wall, for the loved one. Just like in European culture, the body takes days to prepare. The intention is to calm the family members and give opportunity to those who are far away to reach the burial place.

Japan

Funerals in Japan take place at home. It is a ceremony where silence and respect prevail. The work that in Brazil is done by a tanatopraxist, that is, preparing the body for wakes, is often done by the deceased's relatives.

(Espera-se que os alunos identifiquem o Simple Present como tempo verbal ideal para dizer verdades ou coisas que acontecem com frequência)

Fonte: Elaborada por P3

A primeira atividade propõe que os alunos leiam três trechos descritivos sobre funerais em diferentes culturas. Inicialmente, ela parece direcionar a atenção para a identificação do tempo verbal predominante (*Simple Present*). No entanto, é essencial destacar que, de acordo com os pressupostos do *noticing*, o objetivo não é meramente reconhecer uma estrutura gramatical, mas refletir sobre seu sentido e seu uso no texto, expondo hipóteses sobre seu funcionamento no discurso.

Apesar do incentivo ao desenvolvimento da interculturalidade, essa atividade proposta poderia incluir perguntas norteadoras sobre as dimensões da gramática (forma, sentido e uso) que incentivassem os aprendizes a fazer reflexões sobre o item gramatical apresentado.

Na sequência, descrevemos a atividade de gramaticização formulada por P3.

Quadro 15- Proposta de Gramaticização (elaborada por P3)

Agora, em pares, descrevam como esse ~~full circle moment~~ acontece no Brasil, usando o ~~Simple Present~~ e os vocabulários. (~~Gramaticização~~)

(Espera-se que os alunos descrevam como funcionam os funerais na nossa cultura, utilizando o ~~Simple Present~~ e os vocabulários que serão apresentados e traduzidos pela seguinte imagem)

death/funeral vocabulary

				
coffin/ casket	grave	tomb	gravestone/ tombstone	graveyard/ cemetery
				
urn/ ashes	to cremate cremation	to bury/ to inter	burial	corpse
				
deceased	hearse	open casket	wreath	mortuary/ morgue
				
to mourn/ to grieve	black ribbon	rosary/ beads	death certificate	obituary

Fonte: Elaborado por P3

A segunda atividade solicita que os aprendizes, em duplas, descrevam como os funerais ocorrem no Brasil. Apesar de o enunciado original indicar o uso do *Simple Present*, é importante ressaltar que o ideal é fornecer *prompts* lexicais ou contextuais que levem o aluno, naturalmente, à seleção da forma gramatical mais apropriada para expressar o conteúdo desejado. Apesar de P3 ter fornecido vocabulário, de acordo com o contexto da atividade, poderia também ter colocado alguns verbos (no infinitivo) para auxiliar os alunos a formarem sentenças.

Em nossa percepção, para alinhar-se plenamente à abordagem da gramática como habilidade, essa atividade se beneficiaria de um enunciado menos diretivo, que apresentasse léxico e contexto comunicativo e que induzisse o uso da forma linguística, sem mencioná-la.

Além disso, é imprescindível regular o tempo para que os alunos apliquem a gramática ao léxico, ou seja, combinem as palavras e/ou expressões para formar sentenças, partindo de um propósito (lacuna de contexto) que os motive a fazer escolhas linguísticas para negociar significados.

A atividade seguinte foi elaborada com base no terceiro modo de se ensinar gramática como habilidade, a reflexão:

Quadro 16- Proposta de Reflexão (elaborada por P3)

Após descreverem e transcreverem, as duplas deverão trocar as anotações com outra dupla para que corrijam possíveis erros de gramaticais, especialmente os erros envolvendo o tempo gramatical aprendido. (Reflection)

Fonte: Elaborada por P3

Na terceira atividade, os aprendizes revisam os textos produzidos por seus pares, com foco na correção de possíveis desvios, especialmente relacionados ao tempo verbal estudado. Essa prática promove a reflexão metalinguística e o desenvolvimento da consciência linguística e encerra um ciclo de aprendizagem coerente com a proposta de ensino de gramática como habilidade, integrando uso, revisão e reflexão crítica sobre a qualidade da linguagem utilizada.

Mostraremos, a seguir, as atividades elaboradas pelo aluno-professor (P5), começando pelo *noticing*, gramaticização e reflexão. Logo após, teceremos nossas considerações a despeito delas.

Quadro 17- Nível de Proficiência e conteúdo gramatical de P5

Professor: P5
Nível de proficiência da turma: intermediário (ensino superior)
Conteúdo gramatical: passive voice

Fonte: Elaboração própria

Quadro 18- Proposta de Noticing (elaborada por P5)

1A) Which of the following was written using the passive voice?

- Rio de Janeiro is visited by around 2 million people every year.
- Russia invaded Ukrainian soil for the first time in 2014.
- One needs to stay hydrated in order to perform tasks at full capacity.
- TNT, or 2,4,6-trinitrotoluene was first synthesized in 1863.
- Around 2.25 billion cups of coffee are consumed everyday worldwide.
- The first human being to journey into outer space was the Soviet Yuri Gagarin, in 1961.
- Passive smoking can be just as bad as smoking itself.
- The next Olympic Games will be held in Paris.

Fonte: Elaborado por P5

De acordo com a proposta do aluno-professor, os discentes deveriam, coletivamente, ler, entender, analisar e apontar quais das sentenças dadas utilizam a voz passiva. Nesse primeiro momento, deseja-se oportunizar o reconhecimento da forma gramatical que constitui uma voz passiva. Pretende-se, portanto, que os aprendizes identifiquem como um padrão para a voz passiva em língua inglesa a presença de um sujeito que não executa a ação descrita pelo verbo principal, seguido de um verbo *be* conjugado em diferentes tempos verbais junto à forma *past participle* do verbo principal.

Espera-se que os aprendizes consigam identificar as opções 1, 4, 5 e 8 como representantes do uso de *passive voice*. Uma vez que os alunos tenham desenvolvido e testado suas hipóteses acerca do insumo gramatical, o professor pode revelar as respostas esperadas e discutir os aspectos formais da voz passiva com os estudantes. Continuando o exercício de *noticing by the learner* (vide quadro) elaborado pelo participante, o foco recai sobre a segunda dimensão da gramática (sentido).

Tem-se como objetivo que os estudantes consigam perceber que a voz passiva pode mudar o foco da enunciação ao colocar em evidência um termo em detrimento de outro e, principalmente, pode omitir o sujeito de uma oração, como nos exemplos 2 e 3 apresentados a seguir. Novamente, após as hipóteses terem sido levantadas e discutidas pelos alunos, o

professor pode interferir, sanar dúvidas e contribuir para a consolidação e aprofundamento do conhecimento produzido pelos aprendizes.

Quadro 19- Proposta de Noticing (elaborada por P5)

- 1B) What differences in meaning can you find between these pairs of sentences?
1. Rio de Janeiro is visited by around 2 million people every year.
 - 1.1. 2 million people visit Rio de Janeiro every year.
 2. TNT, or 2,4,6-trinitrotoluene was first synthesized in 1863.
 - 2.1. Joseph Wilbrand first synthesized TNT or 2,4,6-trinitrotoluene in 1863.
 3. Around 2.25 billion cups of coffee are consumed everyday worldwide.
 - 3.1. The world population consumes 2.25 billion cups of coffee every day.
 4. The next Olympic Games will be held in Paris.
 - 4.1. Paris will hold the next Olympic Games.

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que a proposta de atividades elaboradas por P5 são condizentes com sua visão sobre o ensino de gramática, tal como se comprova neste trecho, retirado do questionário inicial: “Procurо diversificar ao máximo os insumos que apresento a meus alunos para o aprendizado de gramática. Tento também apresentar o tema de maneira indutiva, provocando-os para que eles tentem encontrar sistematizações possíveis do assunto. Após isso, costumo fazer uma explicação 'tradicional' do tema e desenvolver exercícios de reconhecimento, produção e compreensão.”

A atividade de *noticing by the learner* (com foco na forma e no sentido), proposta pelo aluno-professor P5, seguiram corretamente as diretrizes do ensino de gramática como habilidade, porém privilegiaram somente as duas primeiras dimensões da gramática: forma e sentido. Para complementar o exercício do participante, seria ideal propor um item com destaque para a terceira dimensão, o uso da gramática.

Passemos a analisar a atividade de gramaticização, proposta por P5:

Quadro 20- Proposta de Gramaticização (elaborada por P5)

Proposta: Make any changes you deem necessary to eliminate all instances of the first person singular in this text, making it become more adequate to an academic style (you may also correct any other aspect you think does not belong in an academic text):

“This paper I wrote is about an experiment I conducted to find out if the drug I synthesized would work to combat the very, very bad effects of UTIs. I prepared three bacterial cultures. In one of them I used the drug I came up with; in the second I used the drug doctors usually prescribe; I did not add anything to the third one. After 5 days of treatment, I could notice that my drug was better at treating UTIs.”

Tempo de preparação: 20 minutos

Fonte: Elaborado por P5

Por meio de exercícios de gramaticização, como esse proposto por P5, os aprendizes são convidados a negociar sentidos e fazer escolhas linguísticas que acarretam diferentes resultados.

De acordo com Augusto-Navarro (2016, p. 113):

Outra atividade bastante significativa para a sensibilização sobre forma, sentido e uso apropriado ao contexto são atividades envolvendo a transformação de um texto para um gênero diferente de seu original, ou até mesmo um veículo diferente de divulgação ou um público-alvo diferente.

No caso dessa proposta, os alunos retirar as marcas pessoais do texto e adaptar sua linguagem para um nível formal, levando em conta o contexto acadêmico.

O aluno-professor, com base na atividade de gramaticização, propôs uma prática reflexiva:

Quadro 21- Proposta de Reflexão (elaborada por P5)

Troquem suas produções com o par mais próximo (ou outro par qualquer, no caso do ensino *online*) para que façam intervenções que julgarem convenientes a fim de eliminar as marcas pessoais do texto.

Fonte: Elaborado por P5

A fim de realizar essa atividade, os pares deverão fazer as intervenções que julgarem convenientes nas adaptações dos colegas e, para tanto, serão obrigados a refletirem sobre as próprias produções e considerar as diferentes possibilidades de adaptação de um mesmo insumo para obtenção de um objetivo em comum, a saber, a remoção da pessoalidade do texto a partir do uso da voz passiva.

Segundo orientações de P5, quando as sugestões estiverem finalizadas, as duplas devem devolver o texto aos pares originais, os quais deverão ler e analisar as potenciais intervenções de seus colegas.

Em suma, acredita-se que, por meio das atividades elaboradas por P5, realizou-se um conjunto de exercícios que colocam em prática o princípio de agência do aprendiz a partir da desautomatização do ensino de gramática através de atividades indutivas, comunicativas, reflexivas e contextualizadas, tal como preconiza o ensino de gramática como habilidade.

Na próxima seção, discutiremos algumas questões referentes à avaliação do minicurso ministrado.

3.5 Avaliação do minicurso de gramática

No Quadro a seguir, há exemplos da avaliação apreciativa feita pelos participantes ao término do minicurso. As respostas foram coletadas por meio do questionário final aplicado em julho de 2023. As transcrições fazem referência às seguintes questões:

1. Qual é a sua avaliação do minicurso sobre o ensino de gramática como habilidade?
2. Você incluiria em suas aulas atividades gramaticais sob o viés da gramática como habilidade?
3. Quais foram as suas dificuldades ao elaborar as atividades requisitadas pela tarefa final do minicurso?

Quadro 22- Avaliação do minicurso de gramática

PARTICIPANTES	APRECIÇÃO DO MINICURSO
P1	O minicurso foi muito bom, pois comecei a ver o ensino de gramática de um jeito que não havia pensado antes.
P2	Eu gostei bastante do curso; eu achei que ele deu novas perspectivas no modo de ver o ensino e até mesmo de ensinar porque estamos sempre aprendendo.
P3	Achei o curso esclarecedor. Pude expandir meu horizonte de ensino e desenvolver aulas mais facilmente.
P4	Eu classifico o curso como excelente. O material foi impecável, as aulas, dinâmicas e interessantes e a professora é bastante gentil e atenciosa e se colocou sempre à disposição. Fico muito contente com a pesquisa dela porque vem ao encontro do que eu acredito para mim enquanto professora e me agregou muito. Sou grata e não vou mais me esquecer dessa experiência porque vou carregar o aprendizado efetivamente.
P5	Curso muito bom! Foi uma excelente oportunidade de me aperfeiçoar enquanto profissional. O curso contemplou uma demanda muito grande dos alunos no que diz respeito ao aprendizado de gramática e, ao mesmo tempo, os colocou em uma posição de protagonismo do processo.

Fonte: Elaboração própria

Podemos averiguar, por essas falas, que conseguimos atingir as expectativas dos participantes de pesquisa, uma vez que o minicurso proporcionou o conhecimento de novas abordagens gramaticais, de tal modo que os alunos-professores conseguiram perceber a importância de se envolver ativamente no processo, na empreitada de potencializar as possibilidades de ensino/aprendizagem de gramática nos contextos em que atuam.

No Quadro a seguir, demonstramos as intenções dos participantes de incluir ou não as atividades gramaticais em seus respectivos contextos de ensino.

Quadro 23- Intenções dos participantes de incluir as atividades gramaticais em suas aulas

PARTICIPANTES	INTENÇÕES DOS PARTICIPANTES
P1	Sim, eu tenho alunos que gostam de coisas variadas. Alguns gostam mais de aulas culturais e vocabulário; outros gostam mais de gramática focada na forma, então eu tento trazer de tudo um pouco para as minhas aulas.
P2	Sim, com certeza tenho vontade de aplicar as atividades gramaticais em minhas aulas, mesmo porque acredito que, além ser mais confortável para os alunos para que não vejam a gramática como um bicho-de-sete cabeças, a gente pode também pensar numa forma de dinamizar o estudo e tudo mais. Acho que pode se adequar a várias características dos alunos, pois eles podem se identificar melhor e a forma como a gente presta atenção às coisas que a gente dá também, pensando se a gente consegue abarcar o uso da língua e a sua gramática como um conjunto e não separadamente.
P3	Sim, já incluí e funcionou muito bem!
P4	Já venho empregando o quanto posso e na medida do possível, com muito carinho. <i>Grammar as a skill</i> é o alicerce que eu precisava para eu me encantar com minhas aulas e nas interações com meus alunos. Porque é um modo de ressignificar o trabalho, e posso criar afetividade com eles, e, para mim, ser professor é isso. Acho que meus alunos gostam sim, porque sempre me dizem que querem continuar aprendendo inglês comigo.
P5	Sim, e já o fiz durante o curso! A recepção foi bastante interessante. Os alunos acharam a abordagem desafiadora, mas parecem ter gostado e ter interagido com os insumos da aula mais profundamente. Pretendo continuar a experimentar e incluir atividades no escopo da gramática como habilidade nas minhas aulas.

Fonte: Elaboração própria

Por meio das respostas à questão da intenção de incluir ou não tais atividades gramaticais em suas aulas, podemos comprovar que todos eles se mostraram dispostos a fazê-lo.

Notamos que a maioria dos participantes demonstrou preocupação a respeito dos alunos, mencionando a questão dos estilos de aprendizagem, da dinamicidade do ensino e da forma diferente e desafiadora que a gramática, sob a ótica da habilidade, é incorporada em sala de aula.

Julgamos interessante a menção de P2 ao se preocupar em abordar a dimensão de uso da gramática (3ª dimensão do esquema tripartido de Larsen-Freeman (2003). Normalmente, o foco das aulas recai sobre a forma, e as outras dimensões da gramática (sentido e uso) são, de alguma forma, negligenciadas pelos professores de línguas.

De certa forma, os participantes aplicaram os conhecimentos adquiridos durante o curso aos seus respectivos alunos, e isso nos mostra que houve uma sensibilização para experienciar novas abordagens gramaticais.

A análise, em particular, das respostas dos participantes, em relação às dificuldades encontradas ao elaborar as atividades de cunho gramatical, mostra-se muito relevante, já que responde a segunda pergunta desta investigação. No Quadro a seguir, demonstramos as respostas dadas pelos participantes.

Quadro 24- Dificuldades reveladas pelos participantes ao elaborar as atividades gramaticais

PARTICIPANTES	DIFICULDADES REVELADAS PELOS PARTICIPANTES
P1	Acho que a maior dificuldade foi tentar encaixar essas três habilidades (<i>noticing</i> , gramaticização e reflexão) em uma aula só; três atividades diferentes para um mesmo assunto, então também puxou um pouco na questão da criatividade.
P2	Com as explicações, resumo e materiais disponíveis foi muito tranquilo. Não tive nenhuma dificuldade.
P3	Não tive grandes dificuldades, pois já tinha usado a atividade nas minhas aulas depois de ser apresentado aos modelos de ensino do curso.
P4	Falta de tempo, correria de fim de semestre e viagem. Para trazer uma atividade mais concreta para a modalidade 3, de reflexão, escolhi compartilhar uma experiência real, que não considero perfeita ou ideal, mas é algo que eu decidi arriscar fazer, pelos prós e contras do exercício. Eu gostaria de ter mais criatividade e tempo também para elaborar mais atividades de reflexão. Amo dar aula,

	mas ter ansiedade, disfunção executiva e fazer graduação ao mesmo tempo não é fácil, e eu dependo da bolsa. Então, eu trabalho com muito carinho sempre, amo mais que ver as aulas da faculdade, mas eu gostaria de ser mais eficiente na elaboração de atividades e eu tenho potencial para isso.
P5	Diria que tive dificuldades na elaboração da parte 2, de gramaticização. Foi um exercício desafiador colocar no papel uma atividade que fosse, ao mesmo tempo, bem regulada, delimitada, indutiva, comunicativa, desafiadora (mas não demais), contextualizada para a sala de aula e que pudesse ser um bom gancho para a reflexão posterior.

Fonte: Elaboração própria

A fala dos professores P4 e P5 denotam uma preocupação com questões de tempo e criatividade que demandam do professor de línguas. Esses registros apontam que a elaboração de atividades gramaticais reflexivas exige do professor um cuidado meticuloso, já que há que se considerar muitas variáveis (como tempo de preparação para que o aluno se atente à forma e ao conteúdo, familiaridade com o tópico e lacuna de contexto) que irão impactar diretamente na execução da atividade dos aprendizes.

Com base nos relatos transcritos, percebemos que houve sensibilização dos participantes de pesquisa quanto à adoção de uma nova forma de se ensinar gramática e o reconhecimento da importância de envolver os aprendizes ativamente no processo de aprendizado. Verificamos, pelas atividades elaboradas pelos alunos-professores, que houve uma certa dificuldade em materializar a abordagem da gramática como habilidade em atividades pedagógicas. Por serem alunos de graduação, acreditamos que tais dificuldades podem ser minimizadas à medida que o professor aprimore seu fazer docente com o tempo, experiência em sala de aula e contato com novas abordagens de ensino.

3.6 Observações das aulas dos alunos-professores

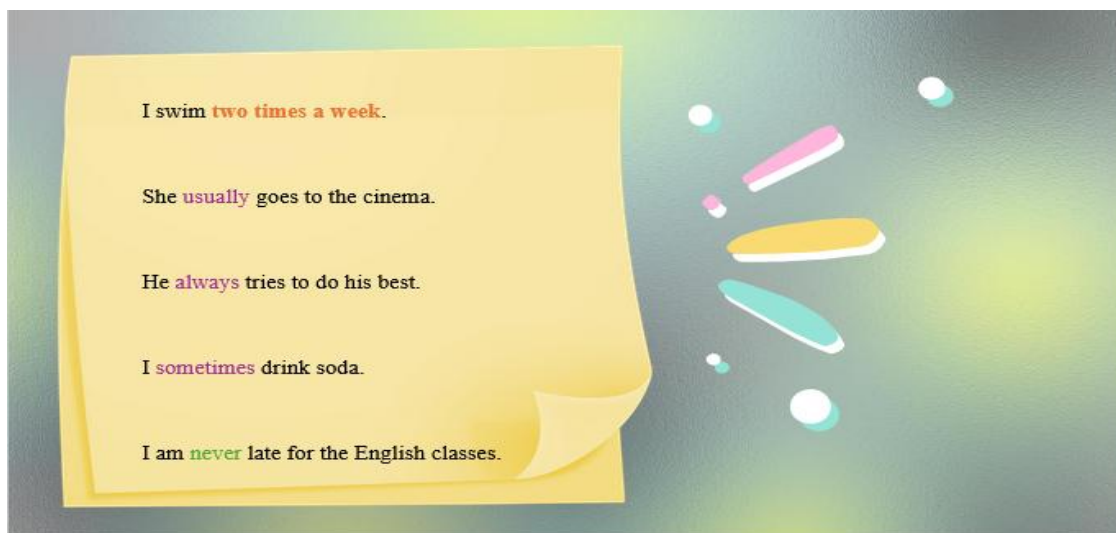
Para obter maior confiabilidade dos dados, optamos por fazer observações de aulas dos professores que dão aulas *on-line* a fim de se verificar se, ao abordar um determinado tópico gramatical, os professores o fizeram sob o viés da gramática como habilidade. Neste item, nos restringimos a analisar apenas as atividades gramaticais utilizadas, sem fazer a descrição minuciosa de todas as etapas da aula.

3.6.1. Observação da aula 1 do aluno-professor P5

O foco gramatical da aula do aluno-professor foi a descrição de rotina e de hábitos das pessoas. Para tal, o professor compartilhou um *slide* que contemplava várias sentenças em que os advérbios de frequência estavam destacados em cores diferentes.

Na sequência, o professor faz a seguinte pergunta aos alunos: “Compare the FORM of the phrases and answer what do they have in common and what is the difference between them.”

Figura 19- Atividade de Noticing by the Learner



Fonte: Arquivo pessoal de P5

A maioria dos alunos pontuou, corretamente, que a segunda, terceira e quarta sentenças eram semelhantes, pois, após o pronome pessoal (*She, He, I*, respectivamente), as formas destacadas (*usually, always, sometimes*) foram posicionadas seguidas de um verbo flexionado de acordo com a pessoa (1ª, 2ª ou 3ª) e número (singular ou plural). Os discentes também

apontaram que a primeira sentença era diferente das demais, pois os termos destacados (*two times a week*) encontravam-se ao final da sentença. Além disso, mencionaram que, na última sentença, o termo destacado (*never*) foi colocado após o verbo *to be* (*I am never...*)

Na sequência, parte dos alunos, ao observarem as sentenças, encontraram dificuldades em responder à pergunta referente ao significado dessas palavras/expressões, e em usar a terminologia gramatical esperada (advérbios de frequência). Acreditamos que essa dificuldade de compreensão entre forma e sentido ocorreu, pois os aspectos gramaticais não foram destacados a partir de um contexto de uso (Batstone, 1994). A terceira dimensão da gramática (pragmática) não foi trabalhada nessa aula.

A atividade de *noticing by the learner* se assemelha a tarefas com foco na forma destacada (*input enhancement*), segundo Sharwood Smith (1993), as quais são elaboradas a partir de um texto (oral ou escrito) e que apresentam a estrutura-alvo gramatical destacada. No caso da atividade da aula observada, P5 destacou, em negrito, os advérbios de frequência por ser tema da aula dada.

Em relação às intenções dos alunos-professores em aplicar atividades sob o viés da gramática como habilidade, P5 enfatiza que: “Sim, e já o fiz durante o curso. A recepção foi bastante interessante. Os alunos acharam a abordagem desafiadora, mas parece ter gostado e interagido com os insumos da aula mais profundamente.” (excerto extraído do questionário final). Embora alguns alunos tenham apresentado dificuldade em notar todas as regularidades expostas nos exemplos dados, a manifestação e a tentativa da maioria deles nos levam a inferir que houve um processo (ou, ao menos, início) de conscientização, o que nos indica que houve reflexão ativa dos alunos.

Julgamos que os alunos tenham passado pela fase de *re-noticing*, conforme atesta Batstone (1994), uma vez que, baseando-se em seus conhecimentos prévios no que concerne ao funcionamento do presente simples (*simple present*), os alunos tiveram a oportunidade de reorganizar as informações e as hipóteses que tinham e adicionar mais conhecimento sobre novas formas e funções, no caso, dos advérbios de frequência (*adverbs of frequency*).

Em nosso entendimento, as formas gramaticais tornaram-se salientes aos alunos ao despertar sua atenção por meio de exemplos e perguntas direcionadas. Nessa perspectiva, a atividade de *noticing by the learner* vai ao encontro do pensamento de Batstone (1994) que assente que devemos deixar de fazer tudo para o aprendiz (*for the learner*) e incentivá-lo a fazer descobertas a respeito da língua, em um movimento de aprender a aprender.

Entendemos que a proposta de Batstone (1994) seja incentivar o aluno a desenvolver autonomia, pois não basta que o aprendiz saiba sobre a língua (conhecimento declarativo), mas

que tenha sucessivas oportunidades para fazer algo com o que se sabe. Nessa mesma direção, argumentando a favor do *noticing*, Thornbury (1999) ressalta a importância da gramática por ela ser uma ferramenta que embasa a comunicação e auxilia os alunos a se expressar de forma mais precisa e eficaz.

Após o levantamento de hipóteses por parte dos alunos, em um processo *de noticing by the learner*, o professor, então, explicitou sobre a forma dos advérbios de frequência, sobre o seu significado e sobre o uso.

A abordagem que P5 usou para ensinar a temática da rotina e dos advérbios de frequência alinha-se com sua afirmação sobre como aborda a gramática:

Procuro diversificar ao máximo os insumos que apresento aos meus alunos para o aprendizado de gramática. Tento também apresentar o tema de maneira **indutiva**, provocando-os para que eles tentem encontrar sistematizações possíveis do assunto. (excerto extraído do questionário inicial)

Pela análise da maneira como P5 abordou o conteúdo gramatical, percebe-se que o aluno-professor privilegiou a abordagem indutiva de gramática, em que os aprendizes são expostos a um insumo linguístico (*input*) e são convidados a inferir sobre as regras e possíveis generalizações advindas daquelas formas linguísticas

Segundo Thornbury (1999), a abordagem indutiva de gramática tende a envolver cognitivamente os alunos, favorecendo um aprendizado mais significativo e duradouro. Essa postura investigativa dialoga com o ensino de gramática como habilidade em que os alunos vão notar o funcionamento da gramática para que construam um entendimento das regras em conjunto com seus pares.

Sob a ótica da formação de professores, o ensino indutivo demanda um redimensionamento do papel do professor, uma vez que o docente assume uma função de mediador e não de mero transmissor de regras. Isso também implica mudança na cognição de professores de línguas, uma vez que, segundo Borg (2003) e Johnson (2009), muitos professores ainda replicam modelos de ensino com base em suas próprias experiências como discentes, embasadas em abordagens dedutivas de ensino de gramática. Tal constatação acarreta dificuldades de alguns docentes de implementar práticas mais inovadoras de ensino no que concerne ao construto gramática.

Ainda que a abordagem indutiva tenha sido utilizada, ao expor seus alunos ao *noticing by the learner*, o docente também recorreu ao ensino explícito das regras, mediante sua afirmação: “Após isso (ensino indutivo), costumo fazer uma explicação ‘tradicional’ do tema e

desenvolver exercícios de reconhecimento, produção e compreensão.” (excerto extraído do questionário inicial).

Segundo o pensamento de Larsen-Freeman (2003, p. 264):

Não vemos razão para evitar o fornecimento de regras explícitas como um meio para esse fim, exceto, talvez, no caso de se trabalhar com crianças menores. Normalmente, os alunos pedem regras e relatam que as consideram úteis⁵⁶.

Mediante o raciocínio da autora, não se trata de adotar uma abordagem em detrimento da outra, mas de complementá-las, a fim de atender aos alunos que se sentem mais seguros com uma explicação formal do tópico gramatical vinda do professor.

Logo após essa atividade de percepção pelo aprendiz, o professor compartilhou um vídeo *How to talk about your daily routine in English* do canal *Learn English with Bob the Canadian*, em que um professor canadense produz vídeos referentes a vários temas em LI:

Figura 20- Noticing by the Learner



Fonte: YouTube, 2023.

O vídeo em questão aborda as ações que fazem parte da rotina de Bob com verbos usados no presente simples acompanhados de advérbios de frequência como *usually* ou *every*

⁵⁶No original: [...] we see no reason to avoid giving explicit rules as a means to this end, except perhaps if one is working with young children. Usually students request rules and report that they find them helpful.

day, os quais apareceram com certa frequência nas sentenças usadas por ele. Há que se destacar que, durante o vídeo, Bob demonstra diferentes formas de veicular o mesmo sentido como: “I eat my breakfast” ou “I have my breakfast”. Após a exibição do vídeo, a pedido do professor, os alunos digitaram, usando o recurso do *chat*, algumas sentenças que descreviam a rotina do personagem com seus respectivos advérbios de frequência. Como é uma turma de Básico 2, o professor recorre, frequentemente, à tradução de determinadas expressões para fins de comparação entre a língua portuguesa e a língua inglesa.

Em nossa compreensão, os vídeos são recursos extremamente didáticos para introduzir um conteúdo devido, principalmente, ao número de ocorrências do insumo gramatical que se encontra contextualizado. Ademais, ao exibir vídeos, o docente permite ao aluno o contato com outras variantes da LI (a variante canadense no vídeo apresentado), além de serem recursos facilitadores de construção de sentidos por meio da multiplicidade de semioses neles presentes.

Percebe-se que o uso de recursos de compreensão auditiva, como vídeos, ratifica o discurso de P5 sobre sua compreensão do conceito de gramática: “Vital, mas não mais importante que outros aspectos como pronúncia ou audição.” (excerto extraído do questionário inicial). O aluno-professor reconhece o papel essencial ocupado pela gramática no ensino/aprendizagem de línguas, como também assente que há outros componentes (pronúncia, compreensão oral, vocabulário, pragmática, fluência etc.) que integram a competência comunicativa do aprendiz. No pensamento de P5, a definição de gramática provoca uma reflexão relevante no contexto de formação de professores, pois muitos docentes ainda consideram a gramática como um fim e não como um meio (recurso). Borg (2003; 2015), em suas pesquisas, revela que muitos professores ainda adotam práticas tradicionais sobre o ensino gramatical, calcadas em métodos estruturais, o que pode ser um fator limitante para o desenvolvimento de abordagens que prezam pela integração entre forma e comunicação.

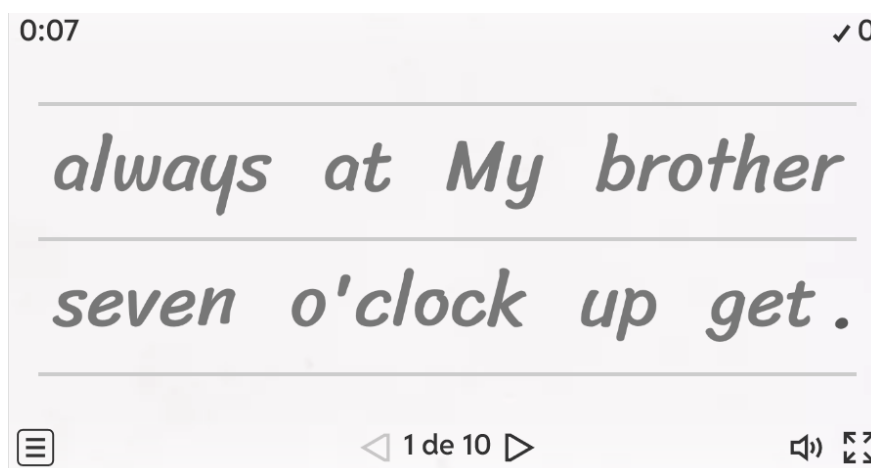
Os autores que dão respaldo a esta tese consideram a gramática como uma habilidade a ser desenvolvida e não como um conjunto de regras que deve ser memorizado e aplicado em exercícios de cunho estrutural. Linguistas como Larsen-Freeman (2003) e Thornbury (1999) enfatizam que a gramática constitui uma ferramenta usada em prol da comunicação, que deve ser integrada de maneira funcional e significativa às demais habilidades linguísticas.

Concordamos com Richards (2008) que a formação de professores deve ser consistente de modo a preparar o docente para que ele tome decisões pedagógicas que vão ao encontro das necessidades comunicativas de seus alunos, e isso envolve ressignificar o papel da gramática dentro dos cursos de línguas.

Na sequência à aula de P5, os alunos deveriam escolher alguns advérbios de frequência para elaborar sentenças correspondentes às suas rotinas e compartilhá-las, oralmente, com o grupo. Em nossa visão, esse tipo de atividade contempla a estruturação pelo aluno (*structuring by the learner*), em que os alunos fazem escolhas linguísticas para se expressar na língua-alvo. Batstone (1994) sugere que a habilidade de atentar às características linguísticas de uma língua seja realizada por meio de atividades de leitura e/ou compreensão oral (*listening*), visto que ambas são ricas fontes de insumo que oportunizam o aprendiz a notar a gramática inserida em um contexto.

Logo após, os alunos realizaram uma atividade para colocar os advérbios de frequência em suas respectivas posições de acordo com o tipo de verbo (*to be* ou outro) presente nas sentenças. Tal atividade foi feita em duplas, em salas virtuais separadas, e os alunos usaram a ferramenta *Wordwall* para executá-la, como mostra a imagem a seguir:

Figura 21- Structuring for the learner



Fonte: *Wordwall*, 2023

Exercícios que visam posicionar as palavras respeitando a sua ordem correta, quando realizados por meio de recursos tecnológicos, mostram-se lúdicos e ainda mais eficazes, pois os alunos interagem com o conteúdo de forma descontraída, além de se sentirem motivados para o aprendizado. Apesar de ser uma atividade que caracteriza uma prática controlada, típica do ensino de gramática como produto, ela é relevante, visto que implica manipulação e estruturação das formas linguísticas, no caso, dos advérbios/locuções de frequência. Embora esse tipo de atividade não permita que os aprendizes atuem livremente na língua com o intuito de realizar descobertas acerca de determinadas estruturas, ainda sim, tem seu lugar no âmbito

do ensino/aprendizagem de línguas, pois favorece a percepção com foco na forma a ser realizada em atividades subsequentes.

Em nossa visão, o professor P5 poderia aplicar, em um primeiro momento, a atividade relacionada à estruturação para o aluno e, na sequência, a que corresponde à estruturação pelo aluno, pois, de acordo com Larsen-Freeman (2003, p. 258):

A motivação dos alunos provavelmente será maior se eles puderem interagir de maneira que seja significativa para eles. Além disso, é mais provável que prestem atenção quando estiverem dizendo algo que tenha significado⁵⁷.

Assim, atividades em que os alunos manipulam as estruturas da língua de maneira que faça sentido para eles tornam-se mais motivadoras e eficazes.

Corroboramos com a afirmação de Larsen-Freeman (2003) em relação às práticas recorrentes que os professores devem oferecer aos alunos a fim de que possam perceber o funcionamento da gramática em suas três dimensões (forma, sentido e uso), ativando, assim, o *noticing* e o *re-noticing*, etapas consideradas cruciais para que o aprendiz desenvolva a acuidade e chegue à fase de automatização.

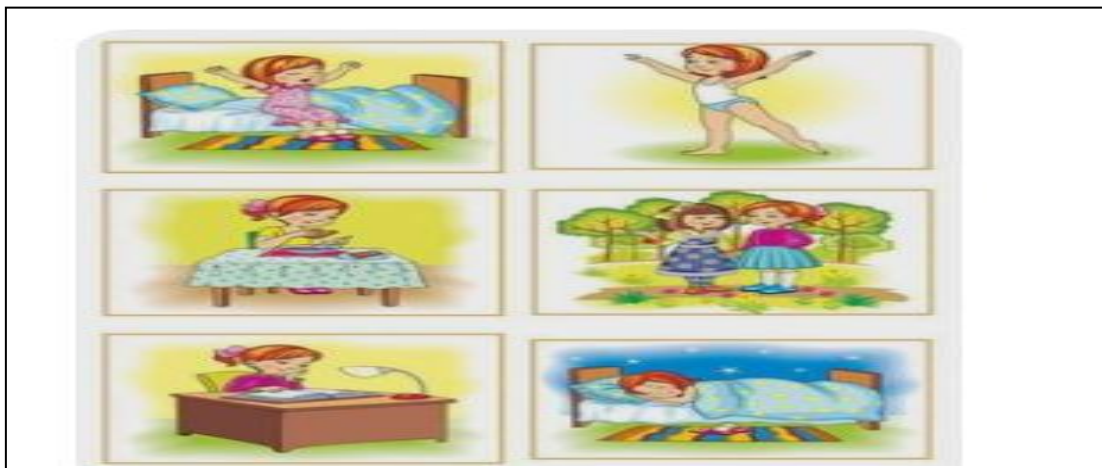
Em seguida, descrevemos a segunda aula observada do aluno-professor (P5).

3.6.2 Observação da aula 2 do aluno-professor P5

O professor iniciou a segunda aula perguntando aos alunos sobre suas respectivas rotinas com o uso do “How often” e ofereceu outros exemplos em que o pronome é usado como “how big is..”; “how deep is...”; “how tall is...” e “how old is...”. Além da pergunta “How often do you...”, o docente também sinalizou outra pergunta que pode ser usada mantendo o sentido como: “How frequently do you...”. Na sequência, o professor propôs a seguinte atividade:

⁵⁷ No original: *student motivation is likely to be enhanced if students are able to interact in a way that is meaningful to them. Then, too, they are likely to be more attentive if they are saying something meaningful.*

Figura 22- Gramaticização



Fonte: Arquivo pessoal de P5

De acordo com a proposta de P5, divididos em salas virtuais, os alunos deveriam criar uma história, com base na sequência das imagens, sobre a rotina de Lucy e propor um final inusitado. Tal atividade, planejada pelo aluno-professor, se alinha ao ensino de gramática como habilidade, mais especificamente, à gramaticização. Consoante Batstone (1994), nessa modalidade, a linguagem é processada do léxico para a gramática, isto é, por meio de itens lexicais, os alunos incorporam a gramática.

Segundo Long (1989) citado por Batstone (1994), o ensino de gramática como processo, cuja proposta é engajar os alunos no uso da língua para que utilizem a gramática como recurso para cumprir um propósito comunicativo, deve ser regulado. Essa regulação é relevante, pois mediante oportunidades recorrentes, o aprendiz pode notar e reestruturar suas hipóteses sobre a língua, bem como procedimentar progressivamente esse conhecimento.

Uma das dificuldades reveladas por P5, no que tange à elaboração de exercícios indutivos de gramática, referiu-se à criação de atividades de gramaticização. Segundo o professor-participante:

Diria que tive dificuldades na elaboração da parte 2 de gramaticização. Foi um exercício bastante desafiador colocar no papel uma atividade que fosse, ao mesmo tempo, bem regulada, delimitada, indutiva, comunicativa, desafiadora (mas não demais), contextualizada para a sala de aula e que pudesse ser um gancho para reflexão posterior. (excerto extraído do questionário final)

O aluno-professor propôs uma atividade aos moldes do ensino baseado em tarefas (*task-based approach*) e seu discurso vai ao encontro das características mencionadas por Candlin

(1987) ao categorizar uma tarefa: encoraja os alunos a atentarem aos significado e propósito da língua; oferece flexibilidade para encontrar uma solução para o problema apresentado, baseando em suas escolhas linguísticas; é envolvente; desafiadora (sem ser demasiadamente exigente); desenvolve a conscientização dos alunos sobre o processo de linguagem e os encoraja a refletir sobre o uso da língua.

P5 fez colocações pertinentes a respeito do papel da regulação, ou seja, o controle de determinadas variáveis para que a tarefa seja bem-sucedida. Nesse sentido, podemos afirmar que a atividade proposta se mostrou bem regulada: em relação ao controle da pressão de tempo, foram dados de 15 a 20 minutos para que as duplas planejassem suas narrativas. Estudos conduzidos por vários pesquisadores, dentre eles Crookes (1989), enfatizam que os alunos que tiveram mais tempo para desenvolver determinada tarefa, fizeram uso de um vocabulário mais refinado e escolheram formas gramaticais mais adequadas ao contexto em relação àqueles que tiveram um tempo reduzido de preparação.

Ademais, ao propor que os alunos descrevessem a rotina de Lucy com algum elemento inusitado ao fim da narrativa, o aluno-professor também fez a regulação do tópico e familiaridade. Essa estratégia consiste em aplicar uma atividade, cujo tema seja familiar aos alunos. Como descrever a rotina constitui um formato familiar aos aprendizes, a chance de eles se concentrarem na qualidade de suas produções é maior.

O terceiro elemento, responsável pelo processo de regulação de uma atividade, é o conhecimento compartilhado, isto é, a junção de uma informação previamente conhecida e outra desconhecida, que será desvendada durante o processo de comunicação. A descrição da rotina de um personagem com a inserção de elementos inusitados ao final, em nossa visão, constitui a lacuna de contexto que precisou ser preenchida pelos alunos a fim de realizar a tarefa.

Logo após a elaboração da rotina de Lucy, as duplas leram oralmente suas narrativas para os colegas da turma. Em seguida, o professor fez algumas correções gramaticais, principalmente em relação ao uso dos advérbios de frequência e à desinência do verbo no presente simples na terceira pessoa do singular, item que se mostrou recorrente nas narrativas dos discentes.

Essa atitude de P5 está em consonância com a terceira modalidade de ensino de gramática como habilidade: a reflexão. Ao guiar os alunos a refletir sobre o nível de precisão bem como de adequação de seu discurso, o professor conduz os aprendizes a observar pontos passíveis de correção e modificação em suas produções, o que implica melhora na precisão (acuidade) linguística mediante autoavaliação.

Em conformidade com o pensamento de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2001; 2003), o aluno pode se sentir mais motivado ao analisar a linguagem advinda de sua própria produção, o que a faz mais significativa comparada a uma atividade extraída de um livro didático.

3.6.3 Cognição do aluno-professor P5

Segundo relatos de seu percurso como professor, P5 iniciou-se na docência, em meio à pandemia da Covid-19, mediante aulas particulares on-line a um amigo que o requisitou por saber de seu nível avançado em LI. Logo em seguida, foi aprovado no processo seletivo do CLDP e, nas palavras do aluno-professor:

essa experiência foi tão significativa na minha vida, quanto foi desafiadora. Primeiramente, as aulas dadas por mim através do CLDP no começo de 2022 foram as primeiras nas quais eu tive turmas de alunos e não alunos particulares. Confesso que a construção de aulas foi bastante difícil no início dos trabalhos, era complicado para mim pensar em dinâmicas que incluíssem a maioria dos alunos e conduzir as discussões e explicações de forma que maximizassem a participação dos alunos. (excerto extraído da narrativa autobiográfica)

Em termos de cognição de professores de línguas, ou seja, como os professores pensam, em que acreditam e que decisões tomam em seus contextos de ensino, o depoimento do aluno-professor revela um conflito entre a prática docente, até então individual, e a prática coletiva, a partir do momento em que assumiu turmas de alunos.

Borg (2006) assevera sobre o impacto do contexto nas cognições e práticas de sala de aula dos professores de línguas, advertindo que docentes, em início de carreira, são os mais propensos à influência do contexto, já que os ideais construídos sobre ser professor e ensinar uma língua são, muitas vezes, confrontados pelo contexto institucional.

Quando o professor ministrava aulas particulares, que envolvia uma interação mais direta e ensino personalizado, ao assumir turmas de, aproximadamente, 8 alunos, houve uma ampliação de demandas. Ainda que o contexto de aulas on-line tenha se mantido, o professor teve de lidar com diferentes perfis de alunos com necessidades/exigências diversas. Além disso, as dinâmicas de grupo mostram-se mais complexas e exigem um planejamento mais refinado de tempo e da atividade em si. Segundo seus relatos, em turmas de alunos, diferentemente de alunos particulares, há uma preocupação do docente quanto ao engajamento coletivo e desenvolvimento de estratégias de inclusão a fim de maximizar a participação dos alunos.

Percebemos que, em seus relatos, o professor reconheceu uma lacuna entre o que ele sabia fazer e o que necessitava aprender/desenvolver, considerando o aumento do número de alunos em uma mesma turma e a diversidade refletida por ela. Segundo Borg (2015), esse processo de tomada de consciência é muito relevante, pois, muitas vezes, a mudança na cognição do professor é influenciada pela experiência prática. Essas cognições, segundo o mesmo autor, assumem um caráter dinâmico, isto é, são passíveis de transformações à medida que os docentes experenciam outros contextos e passam a contraditar suas próprias crenças.

Ao caracterizar a experiência assumida no CLDP como “complicada e desafiadora”, P5 refletiu sobre as complexidades de uma sala de aula coletiva, reconhecendo seus desafios e a necessidade de aplicação de novas metodologias de ensino.

Outrossim, o ensino *on-line* fez com que P5 atentasse a questões sensíveis como acessibilidade e diversidade, temas mencionados em seu relato, além de adaptação de materiais didáticos para o meio digital. Apesar de estar mais consolidado, o ensino *on-line* ainda fomenta muitas práticas reflexivas e aprimoramento constante de estratégias de ensino e exerce influência nas cognições dos professores em formação inicial e em exercício.

Johnson (2009) argumenta que a cognição docente está atrelada ao contexto social e histórico. Essa visão da autora é importante para se analisar como o contexto de aulas *on-line* redimensiona a cognição dos docentes ao lidar com novas formas de expor os insumos linguísticos, com novas maneiras de interagir com os alunos e com novas propostas que estimulem a participação discente durante as aulas.

Além do impacto do contexto institucional, as experiências prévias como aluno também influenciam na cognição docente. No pensamento de P5, ao traçar seu percurso como docente, afirma que:

foi uma época de bastante experimentação, embora eu ainda estivesse bastante preso aos hábitos e situações de aprendizado que me marcaram enquanto aprendiz de língua estrangeira, focando demasiadamente em gramática, vocabulário e aspectos formais em detrimento da comunicação autêntica. (excerto extraído da narrativa autobiográfica)

Podemos inferir que, no início de sua carreira como professor, P5 ainda reproduzia um modelo de ensino calcado em aspectos formais da língua, como ensino de gramática e vocabulário, em vez de promover interações comunicativas autênticas. Isso nos mostra que sua cognição estava fortemente atrelada a abordagens tradicionais de ensino que o marcaram enquanto aprendiz de línguas. Isso posto, sua cognição docente não advém apenas de sua

formação teórica, adquirida no curso de Letras e no CLDP, mas de vivências passadas e modelos de ensino de seus professores.

Quanto às expectativas do minicurso ministrado, P5 respondeu que “gostaria de participar de atividades práticas que nos colocassem na posição de elaborar atividades e trocar experiências para que, coletivamente, possamos aprender e melhorar nosso ensino de gramática.” A análise desse relato se afina à formação denominada *peer-instruction* (instrução pelos pares).

No CLDP, essa abordagem por pares é muito utilizada, pois as reuniões com a supervisora complementadas com diversos cursos de formação favorecem a confrontação de crenças, pois, ao ouvir os demais colegas, que se encontram na mesma condição, o professor entra em contato com visões diferentes das suas. Isso pode gerar, a princípio, tensões cognitivas, responsáveis pela evolução e/ou mudança da cognição docente.

Ao discutir sobre métodos e abordagens de ensino, o professor tem condições de organizar seu pensamento, se sensibiliza em relação às dificuldades relatadas pelo outro e amplia seu escopo de conhecimento. Como a abordagem *peer-instruction* dialoga com práticas pedagógicas mais modernas, a tendência é que esses professores queiram levar para suas aulas atividades colaborativas de aprendizagem.

Ademais, a abordagem por pares desenvolve a autonomia e o senso de responsabilidade do professor pela própria formação profissional. Em relação à apreciação do minicurso de gramática oferecido, P5 segue a mesma linha de pensamento: “Me aperfeiçoar enquanto profissional. O curso contemplou uma demanda muito grande dos alunos no que diz respeito ao aprendizado de gramática e, ao mesmo tempo, os colocou em uma posição de protagonismo do processo.” Essa fala revela que a formação por pares impacta a cognição docente, uma vez que promove reflexão, questionamento de crenças, desenvolvimento da autonomia e estímulo à formação docente continuada.

Durante o minicurso ofertado, analisamos a abordagem gramatical de muitas atividades e elaboramos outras com foco na gramática como habilidade. As discussões e reflexões eram feitas durante os encontros síncronos com mediação da professora-pesquisadora ou entre os pares. Assim, o CLDP estimula a troca de experiências e de recursos didáticos, coloca o professor como agente transformador, responsável por buscar soluções para as questões problemáticas de ensino de línguas em seu contexto e, acima de tudo, valorizam a pesquisa científica como parte da formação docente.

Programas de extensão, como o CLDP da Unesp, proporcionam ricas contribuições para a formação de professores de línguas. Uma delas aborda a discussão sobre as metodologias de

ensino e a escolha da mais adequada ao contexto de ensino, mormente quando analisamos as demandas do ensino on-line com o uso de tecnologias de informação e comunicação. Além disso, o programa envolve o planejamento de aulas, produção e adaptação de materiais didáticos e aplicação de estratégias avaliativas.

3.6.4 Observação da aula 1 do aluno-professor P2

A aula de P2 foi iniciada com a exposição de um vídeo sobre um repórter perguntando às pessoas o que elas estavam fazendo naquele momento. A pergunta usada foi “What are you doing now?”, e a maioria das respostas continha a forma verbal do presente contínuo (*Present continuous*), foco gramatical da aula:

Figura 23- Noticing by the learner

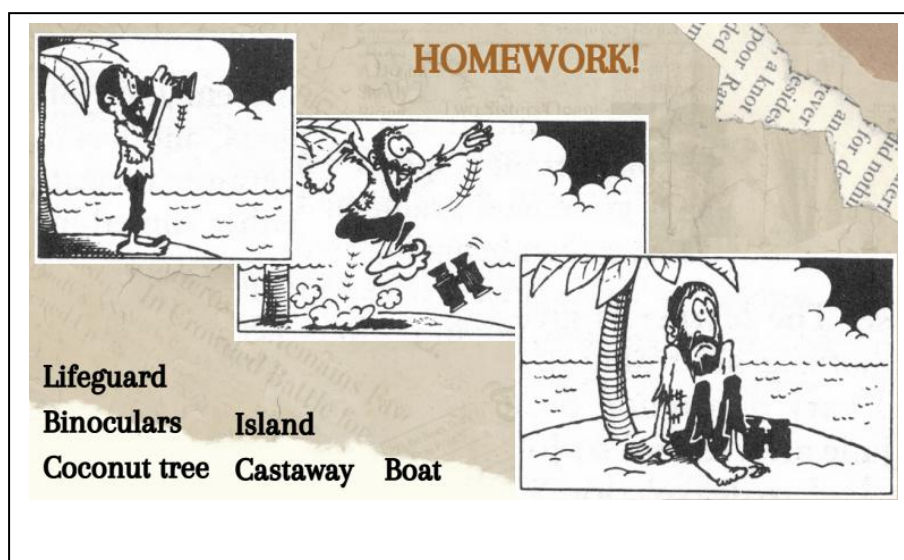


Fonte: Arquivo pessoal de P2

De acordo com o ensino de gramática como habilidade, a fase do *noticing* (percepção) se dá por meio de exercícios de leitura ou compreensão auditiva. Uma vez que a forma gramatical aparece destacada no vídeo, o aluno tem a oportunidade de perceber como a estrutura-alvo se estabelece e tecer considerações sobre ela. Nossa afirmação se baseia nos estudos de Schmidt (1990) que afirma que quanto maior a frequência de itens gramaticais no insumo, maior será a probabilidade de esses itens serem notados pelos alunos.

Em seguida, o professor requisitou aos alunos que elaborassem uma narrativa relatando as ações praticadas pelo personagem naquele momento. Algumas palavras-chave foram fornecidas para que o aluno transformasse o léxico em gramática.

Figura 24- Gramaticização



Fonte: Arquivo pessoal de P2

Em nossa visão, o professor poderia ter fornecido alguns verbos que poderiam apoiar a produção textual do aluno. Essa atividade está em consonância com a gramática como habilidade, particularmente, a fase da gramaticização em que os alunos vão gramaticizando seus discursos, tal como fazemos na comunicação autêntica.

A atividade propõe que o aluno “gramaticize” seu conhecimento, ou seja, ele partiria do léxico ou de expressões fixas, tais como foram dadas no exercício, para elaborar suas versões sobre o personagem; nesse sentido, a atividade é relevante e significativa. Entendemos que esse tipo de atividade possibilita o engajamento dos alunos e propicia a exploração da gramática para fins de comunicação. A proposta de alguns livros didáticos de LE parece ir de encontro à gramaticização, isto é, parte-se de uma determinada forma gramatical (estrutura-alvo da unidade) e espera-se que os alunos a dominem somente alterando os itens lexicais. Tal prática, geralmente aplicada em forma de *drills* (exercícios estruturais que trabalham essencialmente a repetição), se faz presente no ensino de gramática como produto, em que há foco explícito na forma. Outra característica que deve estar presente quando se está trabalhando com a

gramaticização é oferecer, por meio de enunciados bem elaborados, um propósito que motive os aprendizes a se comunicarem explorando a gramática com o intuito de deixar clara a mensagem. Para que o sentido seja compreensível, o aluno precisa fazer escolhas linguísticas corretas.

É tarefa do professor escolher, cuidadosamente, as palavras e o contexto em que elas podem ser aplicadas; caso contrário, o aluno pode se sentir pouco guiado e motivado para realizar o exercício. Durante a gramaticização, os alunos devem atentar à forma e ao significado, o que uniria, de fato, o ensino de gramática como produto (forma) e o ensino de gramática como processo (sentido).

Nesse nível linguístico, uma turma de Básico 2, segundo Batstone (1994), é ideal que as atividades de gramaticização contenham palavras e expressões fixas (*chunks of language*) que ajudem os alunos a serem agentes de seus próprios discursos. Em níveis iniciantes, as atividades devem ser mais guiadas, ao passo que em níveis mais avançados, deve haver menos monitoramento, uma vez que se espera que os alunos sejam mais proativos e menos dependentes, portanto, de estruturas dadas pelo professor.

De acordo com Long (1989), deve haver um planejamento cuidadoso por parte do professor para levar o aluno ao seu potencial máximo (*interlanguage stretching*). No ensino como processo, as instruções dos exercícios devem ser claras e precisas para que o aluno não desenvolva qualquer tipo de gramática. A nosso ver, para que o aluno não desenvolva sua narrativa usando o tempo verbal do presente simples, seria ideal que, abaixo das imagens fornecidas, o professor colocasse alguns verbos e a forma nominal (-ing) de gerúndio para guiar as construções dos alunos por meio do presente contínuo (estrutura gramatical em foco).

Para uma atividade de gramaticização eficiente, quanto menos conhecimento compartilhado (*shared knowledge*) houver entre os alunos, mais eles dependerão da gramática para se autoexpressar. Sendo assim, não se trata de um controle rígido, como na perspectiva de ensino como produto, mas deve haver o controle de algumas variáveis que podem influenciar o desempenho dos aprendizes, em termos de acuidade linguística, uma vez que se torna difícil ater-se, simultaneamente, à qualidade da linguagem usada e ao sentido que se deseja transmitir pela mensagem.

Dessa forma, os professores devem considerar três fatores essenciais para que os alunos obtenham sucesso quando estão praticando a linguagem: pressão do tempo, familiaridade com o tópico e conhecimento compartilhado. De acordo com as ponderações de Batstone (1994), se o intuito da atividade é unir gramática e comunicação, é preciso estipular determinado tempo para que o aprendiz possa se organizar e planejar sua produção. Esse recurso de regular o tempo

reduz a pressão a que o aluno está submetido, e ele tem oportunidade de elaborar melhor seu pensamento e usar a gramática de maneira eficaz. No caso dessa atividade, o tempo estipulado para o desenvolvimento foi de 20 minutos.

Skehan (1994), referenciado por Batstone, sugere que os alunos podem ocupar o tempo de planejamento ora pensando no significado do conteúdo (*planning meaning*) que será transmitido, ora planejando a forma (*planning form*) como o conteúdo será veiculado. Segundo Batstone (1994), a regulação do tempo não deve constituir uma técnica isolada que se aplica a esmo em determinadas tarefas, mas uma abordagem que o professor de línguas utiliza durante todo o curso.

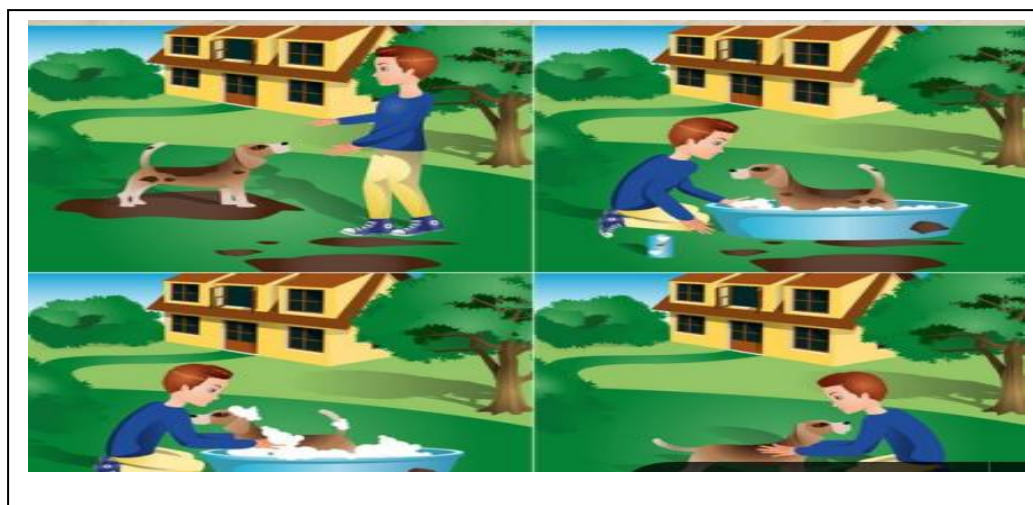
Além dessa questão, toda prática no ensino de gramática como processo pressupõe uma lacuna de contexto que será reduzida ou concluída pelo aprendiz por meio do uso da linguagem. A lacuna de contexto, nesse caso, é preenchida à medida que os alunos criam uma narrativa coesa e coerente (com início, meio e fim) sobre as ações do personagem, com base nas imagens dadas. Como o ensino de gramática como processo se assemelha ao ensino de línguas baseado em tarefas, no tocante às principais características, é importante salientar que o professor assume a responsabilidade de fazer com que os alunos compartilhem conhecimento suficiente a ponto de a gramática ser um recurso necessário para ambas as partes. (Batstone, 1994).

Na sequência, os alunos apresentaram oralmente suas narrativas aos colegas da turma. O professor (P2) teceu algumas considerações a respeito do uso do presente contínuo e vocabulário usados pelos alunos.

3.6.5 Observação da segunda aula do aluno-professor P2

Ao iniciar a aula, o professor pediu para que os alunos criassem uma outra narrativa mediante quatro imagens de um personagem com seu animal de estimação. A proposta era que criassem uma narrativa sobre as ações do personagem naquele momento. Como os alunos já tinham realizado uma atividade de gramaticização na aula anterior, julgamos que os discentes elaboraram esta tarefa com menos dificuldade por estarem familiarizados com o seu formato:

Figura 25- Gramaticização



Fonte: Arquivo pessoal de P2

Para realizar a atividade, em pares, os alunos não tiveram apoio de vocabulário e se basearam apenas nas imagens fornecidas. Em nossa visão, a atividade foi bem regulada, pois pressupôs tempo de planejamento (aproximadamente 20 minutos), familiaridade com o tópico e lacuna de contexto. Em seguida, P2 projetou um *slide* com uma possível versão da história do personagem:

Figura 26- Reflexão

the dog is playing in the mud and his "owner" is looking at him. However, suddently he noticed that it is very dirty. So, because of that, he is washing the dog outside. Then, the dog gets clear and they are hugging eachother

Fonte: Arquivo pessoal de P2

Tarefas de gramaticização são propícias para explorar a terceira modalidade de ensino de gramática como habilidade: a reflexão. Quando P2 apresentou sua versão, os alunos tiveram uma referência para fins de comparação com suas produções. A reflexão oportuniza a fase de re-noticing, ou seja, o aluno vai notar novamente a gramática (uso do presente contínuo) e avaliar a qualidade (gramática, semântica e pragmática) de sua produção textual.

Julgamos, portanto, que as aulas de P2 seguiram as premissas do ensino de gramática como habilidade.

3.6.6 Cognição do aluno-professor P2

O aluno-professor, quando perguntado sobre como aborda a gramática em suas aulas, respondeu:

Eu ensino a gramática da língua inglesa por meio de regras, exemplos do cotidiano, vídeos (de séries, entrevistas, filmes, memes e música) legendados, mapas mentais e exercícios; além de checar como os estudantes estão em relação ao conteúdo apresentado. (excerto extraído do questionário inicial)

Podemos verificar que P2 combina, em sua cognição, modelos de ensino tradicionais e inovadores. Ao ensinar a gramática por meio de regras, o aluno-professor acredita que o ensino explícito de normas é relevante no contexto de ensino/aprendizagem de línguas. Em contrapartida, ao demonstrar que faz uso de exemplos do cotidiano, de vídeos e de mapas mentais, revela que o aprendizado é facilitado por meio da contextualização e visualização de insumos linguísticos, ou seja, ressalta a importância de práticas pedagógicas fortemente associadas a abordagens comunicativas e centradas no aprendiz.

Borg enfatiza que a cognição docente é formada por um acúmulo de experiências de cunho pessoal e profissional. Em nossa visão, esse aluno-professor parece tentar combinar o que aprendeu formalmente (regras) com práticas consideradas eficientes na experiência (exemplos do cotidiano, vídeos, mapas mentais, exercícios) mesmo que ainda precise alinhar essas duas perspectivas para uma abordagem mais integrada. Sua fala indica que sua cognição docente está passando por um processo de transição de práticas mais contemporâneas de ensino, mas que se mostram, de certa forma, enraizadas em métodos mais tradicionais.

Podemos ainda afirmar que a cognição de P2 incorpora a criatividade como um aspecto fundamental para o engajamento e aprendizagem dos alunos. A conduta de P2 na adoção de materiais digitais revela que a maneira como o insumo é apresentado influencia diretamente a atenção, interesse e motivação dos discentes. Ao propor memes e utilizar vídeos, por exemplo, P2 compreende, ainda que inconscientemente, que o ensino de línguas precisa dialogar com o universo cultural dos alunos, prática que vai além do ensino tradicional de regras gramaticais.

Sua preocupação em checar como os alunos se comportam em relação ao conteúdo apresentado nos indica que o aluno-professor tem consciência dos desafios e demandas do ensino on-line em manter a concentração dos alunos.

Outro fator que influencia diretamente a cognição de P2 é o contexto de aprendizagem on-line que exige mais autonomia dos alunos e estratégias metacognitivas que levam à organização do conhecimento, como a utilização de mapas mentais. O ambiente virtual favorece o contato com uma diversidade de recursos multimodais que, na visão de P2, são considerados indispensáveis para manter a atenção do aluno.

O contexto de ensino digital nos parece reforçar a importância da adaptabilidade e flexibilidade, ou seja, não basta ser um bom professor, é necessário saber transmitir o conteúdo de maneira atrativa, condizente com a sala de aula vista como um espaço fluido, interativo e centrado no protagonismo do aluno.

Devemos considerar, ainda, que essa maneira de conduzir a aula pode entrar em conflito com métodos tradicionais de ensino. Segundo Borg, a cognição docente não se altera de imediato; ela é afetada pelas novas experiências, mas também resiste a elas.

Quanto às expectativas de P2 em relação ao minicurso de ensino de gramática como habilidade, há a seguinte afirmação: “Espero aprender novas formas de ensinar gramática (de modo claro), e aprimorar meus conhecimentos para poder transmiti-los aos alunos.” (excerto extraído do questionário inicial). Sua cognição revela que ensinar gramática de modo claro é essencial à aprendizagem dos alunos. Além disso, sua fala também denota um comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional e a busca por aprimorar seus conhecimentos a fim de melhorar a prática em sala de aula. Outro aspecto que merece destaque é o reconhecimento de que a formação docente é contínua e de que a prática pedagógica é influenciada por formações e reflexões que podem ampliar ou modificar a cognição ao longo do tempo.

Quando P2 fez a apreciação do minicurso ofertado, percebe-se que a fala “Eu gostei bastante do curso; eu achei que ele deu novas perspectivas no modo de ver o ensino e até mesmo de ensinar porque estamos sempre aprendendo” (excerto extraído do questionário final) se

alinha diretamente à fala anterior sobre “aprender novas formas de ensinar gramática.” Essas colocações do aluno-professor demonstram uma abertura em sua cognição e sinalizam que ele está disposto a revisitar suas crenças e adicionar novos conhecimentos à sua prática.

Essa menção a novas formas de ensino corresponde ao pensamento de Borg (2015), que enfatiza que não somos meros aplicadores de métodos prontos, mas agentes críticos de nossas práticas pedagógicas. Ao desejar incorporar novas metodologias de ensino de gramática, o professor atua conscientemente sobre sua cognição e isso reflete na sua prática pedagógica. Ao ter contato com novas teorias de ensino, a cognição docente, por ser maleável, pode evoluir e, até mesmo, mudar temporária ou permanentemente.

Além disso, em termos de cognição, a fala de P2 revela que ele não vê a formação de professores como algo passivo, mas como uma construção conjunta de saberes e de refinamento da prática pedagógica.

Assim como a abordagem de ensino da gramática como habilidade tem como premissa desenvolver a autonomia dos alunos, ou seja, sensibilizá-los para aprender a aprender, o aluno-professor também está desenvolvendo essa competência, ao assumir uma postura ativa e reflexiva sobre sua formação contínua, o que caracteriza uma cognição docente em evolução, segundo a ótica de Borg.

Em relação às possíveis dificuldades reveladas pelos alunos-professores, ao elaborar as atividades gramaticais, P2 afirma que “com as explicações, resumo e materiais disponíveis foi muito tranquilo. Não tive nenhuma dificuldade.” (excerto extraído do questionário final). Ao analisar o comentário feito, percebemos que a cognição do professor é, muitas vezes, inconsciente e nem sempre se alinha à prática.

Em muitos casos, os alunos que participam de um curso de formação acreditam aplicar a teoria em suas aulas, porém, quando suas práticas são observadas, percebe-se que, muitas vezes, não há plena internalização de alguns conceitos ensinados.

Isso revela, consoante Borg, uma tensão entre cognição e prática, ou seja, por mais que o docente tenha adquirido um conhecimento teórico, ele apresenta dificuldades em traduzi-lo em ação advinda de falta de compreensão mais aprofundada, tempo limitado de absorção do conteúdo, limitações de experiência ou de influência de experiências prévias como aprendiz de línguas.

Temos de considerar, respaldando-nos em vários estudiosos sobre cognição de professores, que as mudanças na cognição não são imediatas, mas graduais. O fato de muitos alunos participarem de qualquer curso de formação, seja de curta ou longa duração, não implica

que eles tenham mudado profundamente suas cognições, uma vez que a alteração dessas cognições demanda tempo, reflexão e tomada de decisão consciente.

Retomemos, a título de análise, as ponderações de P2 acerca das intenções dos participantes do minicurso em aplicar atividades gramaticais, sob o viés da gramática como habilidade:

Sim, com certeza tenho vontade de aplicar as atividades gramaticais em minhas aulas, mesmo porque acredito que, além ser mais confortável para os alunos para que não vejam a gramática como um bicho-de-sete cabeças, a gente pode também pensar numa forma de dinamizar o estudo e tudo mais. Acho que pode se adequar a várias características dos alunos, pois eles podem se identificar melhor e a forma como a gente presta atenção às coisas que a gente dá também, pensando se a gente consegue abarcar o uso da língua e a sua gramática como um conjunto e não separadamente. (excerto extraído do questionário final)

Em nossa percepção, P2 considera que atividades gramaticais podem ser mais eficientes se forem apresentadas de maneira confortável e dinâmica, a fim de evitar que a gramática seja vista como um “bicho-de-sete-cabeças”, segundo as colocações do aluno-professor. Isso mostra que ele valoriza um ensino afetivo e o engajamento dos alunos. Sua fala sinaliza que P2 se preocupa em adaptar o ensino de gramática, considerando as características dos alunos da geração atual. Podemos inferir que a postura de P2 é flexível e adaptável, típica de uma cognição docente em desenvolvimento.

Por conseguinte, a análise dessa fala nos permite depreender que P2 tem a intenção de ensinar gramática de forma integrada. Isso sinaliza uma percepção mais comunicativa da linguagem, que vai além do ensino focado apenas em formas gramaticais. Ademais, P2 demonstra que a maneira como se apresenta o insumo (gramatical ou não) exerce impacto no aprendizado dos alunos.

Em relação ao seu percurso como professor, quando assumiu as aulas no CLDP, o aluno-professor demonstrou crenças iniciais quanto a suas próprias limitações (inseguro com meu próprio inglês; não sabia se seria capaz de ensinar) que, certamente, influenciam como docentes em início de carreira concebem o ensino. No início da docência, particularmente, a cognição de professores é demarcada por inseguranças linguísticas e pedagógicas.

A prática em sala de aula foi um fator preponderante que atuou na cognição de P2, já que, apesar do receio em assumir as aulas, a experiência prática culminou em crescimento (“aprendi mais do que meus alunos”). Esse depoimento, retirado da narrativa autobiográfica de

P2, vai ao encontro da maleabilidade da cognição, que se molda a partir da vivência do professor em contextos de ensino. Além disso, P2 revelou que aprendeu a analisar o que funciona ou não em sala de aula, demonstrando uma capacidade de análise crítica de suas ações pedagógicas.

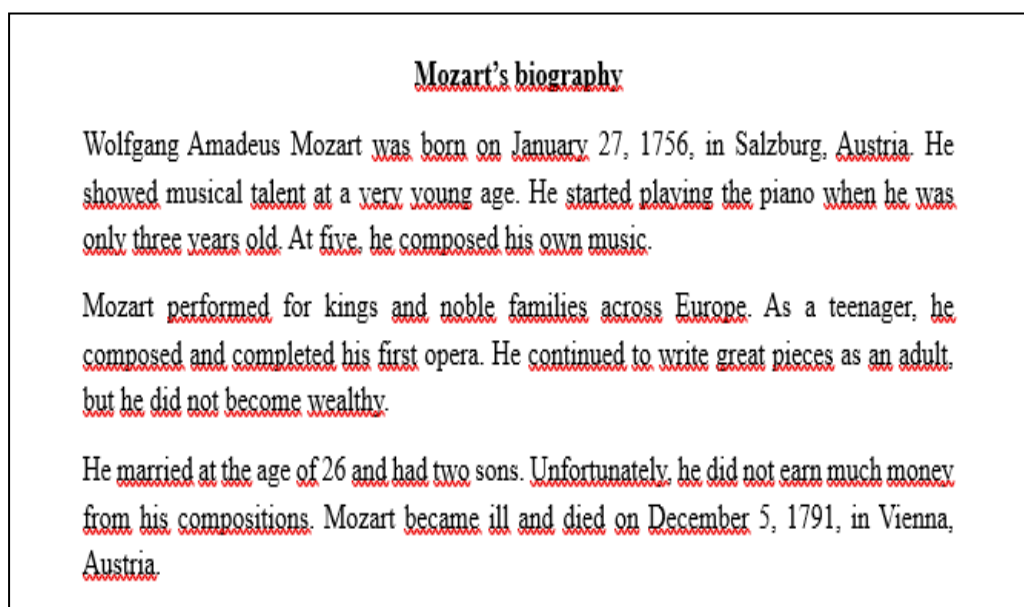
Por meio de seus relatos, foi possível inferir que P2 prioriza um ensino com base na afetividade entre professor-aluno. Nesse sentido, as emoções (medo, insegurança, bem-estar do aluno, gratidão) estão muito presentes em seus depoimentos e revelam que elas exercem um papel significativo no ensino.

Percebemos que P2 encontrou sua identidade como professor (não tenho dúvidas de que é isso que eu quero para minha vida) e esse identificar-se está entrelaçado à cognição, pois envolve acreditar em si e em suas habilidades linguísticas, pessoais e profissionais.

3.6.7 Observação de aula 1 do aluno-professor P3

A aula de P3 iniciou-se com a apresentação do seguinte texto:

Figura 27- Noticing by the learner



Fonte: Arquivo pessoal de P3

Antes de adentrar a questão da gramática, o professor leu e traduziu o texto. Na sequência, perguntou aos alunos o que os verbos *showed*, *started*, *performed*, *composed*,

completed, *continued* e *married* tinham em comum. A maioria dos alunos respondeu corretamente que a partícula *-ed* era comum a todas as formas verbais.

De acordo com Batstone (1994), atividades de leitura e compreensão auditiva oferecem ricas oportunidades para o aluno notar a gramática inserida no contexto. A nosso ver, os verbos, indicando o pretérito perfeito, poderiam estar destacados no texto para facilitar a percepção dos alunos.

Schmidt (2001) julga necessário que os aprendizes prestem atenção à forma, o que implica condição importante para o aprendizado de língua e, ainda, para transformar insumo em aquisição. Augusto-Navarro (2003) também pontua que quando os alunos têm consciência da maneira como uma determinada estrutura é usada na língua-alvo, eles são mais propensos a entendê-la e internalizá-la para uso futuro.

Entendemos que as atividades de atenção focada (*noticing*), em que o aluno nota aspectos da língua, são extremamente importantes para o desenvolvimento da acuidade linguística. Assim, o primeiro passo é tornar certos aspectos da gramática tão perceptíveis quanto possível, chamando a atenção do aluno para elas. Contudo, “não há como forçar o aluno a notar novas características da gramática: a atenção focada, como qualquer outro processo de aprendizagem, somente ocorrerá quando o aluno estiver pronto para isso.” (Batstone, 1994, p. 57).

Ademais, segundo o mesmo autor (op. cit. p. 40), “para ser ‘notável’ a língua tem que ser significativa para o aprendiz.” Esse é um ponto a ser considerado pelo professor de línguas que se propõe a aplicar tarefas de conscientização a seus alunos. O processo de conscientização de determinados traços gramaticais preza um envolvimento mais introspectivo com a língua, no qual uma das características mais relevantes é a descoberta das regularidades da língua feita pelo aluno.

Após ter feito a pergunta guiada sobre a dimensão da forma dos verbos, o professor explicou o contexto de uso desse tempo verbal (*simple past*). A nosso ver, ele poderia deixar os alunos refletirem sobre o sentido e o uso dos verbos para formular e testar suas próprias hipóteses. Por meio da abordagem indutiva, os alunos não só percebem os elementos gramaticais, mas têm condições de compreendê-los por meio da descoberta das regras, em que ocorre um processamento de informações mais profundo e significativo comparado ao modelo tradicional. A etapa de *noticing by the learner* favorece o processo de aprendizagem e está condizente com a proposta de ensino de gramática como habilidade.

Em seguida, o professor faz uma explicação mais formal sobre a questão do passado simples, chamou a atenção para a pronúncia da partícula *-ed* em verbos regulares e explicou a formação do passado em verbos irregulares.

Na sequência, P3 propôs uma atividade em que os alunos, mediante *flashcards*, deveriam adivinhar a formação de vários verbos em LI, como mostra a figura a seguir:

Figura 28- Structuring by the learner



Fonte: Arquivo pessoal de P3

Após os alunos concluírem a atividade de correlação entre o verbo (no infinitivo) e o passado simples, P3 solicitou que cada aluno escolhesse dois verbos e formasse duas sentenças referentes às atividades realizadas por eles no dia anterior.

Mediante Batstone (1994, p. 59), “se nós (professores) fornecermos somente atividades de *noticing*, muito provavelmente as formas linguísticas notadas não permanecerão por muito tempo em suas memórias.” No exercício proposto por P3, adequado ao nível linguístico de Básico 1, aprendiz terá espaço para criação e improvisação, sem focar exclusivamente no funcionamento das formas gramaticais.

Para se atingir o objetivo de oferecer flexibilidade ao aluno e poder de escolha, os professores devem se apoiar em atividades que envolvem a ativa manipulação da língua por parte dos alunos. A atividade aplicada vai ao encontro de um dos princípios de aquisição de línguas, proposto por Tomlinson (2010): para que os alunos maximizem sua exposição à língua em uso, eles precisam estar engajados tanto afetivamente quanto cognitivamente na experiência com a língua.

Verificamos que, através da estruturação pelo aluno (*structuring by the learner*), os aprendizes alcançam afeto positivo e, por conseguinte, estão mais inclinados a alcançar competência comunicativa. Segundo Augusto-Navarro (2016, p. 104), a exposição à língua em uso significativo, compreensível e abundante é relevante, “porém, não menos importantes são as oportunidades de práticas significativas para o aprendiz conseguir usar efetivamente a língua que busca desenvolver”. Durante a formulação de sentenças, o aluno produz a língua que está aprendendo para veicular uma informação real e relevante, que faça sentido para ele e para o seu interlocutor e não apenas transformar sentenças ou reproduzi-las em práticas típicas do ensino como produto.

O professor finalizou a aula corrigindo as sentenças de alguns alunos quanto ao uso do tempo verbal e à pronúncia dos verbos regulares e irregulares.

3.6.8 Observação da segunda aula do aluno-professor P3

O aluno-professor iniciou a aula com o seguinte texto:

Figura 29- Noticing by the learner

Story 2: A Day at the Beach

Last Saturday, Emma and her friends **decided** to spend the day at the beach. They **packed** their bags with snacks, sunscreen, and towels, and they **left** early in the morning to avoid the traffic. When they **arrived**, the sun **was shining** brightly, and the water **looked** perfect for swimming.

Emma and her friends **swam** in the ocean for hours. They **played** beach volleyball, **built** sandcastles, and **ate** delicious sandwiches. In the afternoon, they **sat** under an umbrella and **watched** the waves. Everything **seemed** perfect until dark clouds **began** to gather.

Suddenly, it **started** to rain heavily. They quickly **grabbed** their things and **ran** to the car. Even though the rain **ruined** their plans, Emma and her friends **laughed** about the unexpected turn of events and **agreed** that it was still a fun day.

Exercises:

1. What did Emma and her friends do at the beach?
2. What ruined their day?
3. How did they feel about the rain?

Fonte: Arquivo pessoal de P3

O professor leu cada frase do texto e usou a estratégia da tradução para sinalizar os sentidos das palavras. Essa estratégia, no âmbito da abordagem da Gramática e Tradução, tem

como foco principal o ensino de vocabulário isolado. Percebe-se que essa prática pedagógica, centrada em memorização de regras e listas de palavras, pouco enfatiza as habilidades orais ou escritas do aprendiz. Além disso, privilegia-se o uso da língua materna em detrimento da língua-alvo.

Apesar de ser considerada como uma abordagem que oferece conforto linguístico a aprendizes de níveis iniciantes, como é o caso dessa turma, o apoio demasiado em habilidades de tradução pode comprometer a fluidez da leitura. De acordo com que se pregam as principais técnicas de leitura em LI, o aluno deve tentar inferir o sentido global do texto, fazer uso de palavras cognatas, prever o que será lido e usar seu conhecimento de mundo, e a tradução contínua, por parte do professor, pode reprimir o desenvolvimento dessas estratégias. Ademais, o foco excessivo na equivalência lexical pode induzir o aprendiz a pensar que aprender uma língua estrangeira significa dominar plenamente as estruturas gramaticais básicas e o léxico dessa língua.

A nosso ver, por meio das respostas às perguntas de compreensão textual, seria possível verificar se o aluno notou, de fato, a estrutura-alvo e formulou hipóteses sobre o seu uso e significado, ou se apenas a leu sem estar sensibilizado às suas representações. O processo tradutório recorrente não favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, não os obriga a empregar diferentes estratégias de aprendizado e não incentiva o aprender a aprender.

O ensino de gramática como habilidade estimula a autonomia do aprendiz a perceber como os elementos gramaticais se comportam em um processo de *noticing* e *re-noticing*. Nesse sentido, o aluno pode tornar-se dependente do ensino guiado pelo professor e limitado quanto ao desenvolvimento de sua proficiência linguística.

O texto proposto por P3 tem grande potencial para proporcionar a percepção (*noticing*) de formas verbais no passado. Verifica-se que o recurso usado para deixar os itens gramaticais salientes foi o insumo destacado em negrito para que o aluno pudesse perceber que a narrativa do texto requer o tempo verbal pretérito perfeito.

Na sequência, P3 conduziu uma atividade de completar lacunas com as formas verbais colocadas no passado simples (*simple past*). Os alunos usaram o recurso do *chat* para digitar as respostas:

Figura 30- Structuring for the learner

The lost wallet
John was walking home from work when he _____ (notice) something unusual. As he _____ (cross) the street, he _____ (see) a small wallet lying on the ground. He _____ (pick) it up and _____ (open) it to see if there _____ (be) any identification inside. To his surprise, the wallet _____ (belong) to his neighbor, Mrs. Brown.
John immediately _____ (decide) to return it. He _____ (knock) on her door, and after a few seconds, Mrs. Brown _____ (answer). When she saw her wallet, she _____ (smile) with relief and _____ (thank) John repeatedly. She had been worried because she _____ (think) she had lost it forever. John _____ (feel) happy that <u>he</u> _____ (can) help her.
After chatting for a while, John _____ (say) goodbye and _____ (go) home. That night, he _____ (think) about the day's events and _____ (realize) that small acts of kindness could make a big difference.

Fonte: Arquivo pessoal de P3

Notamos que a prática, nesse caso, é controlada, uma vez que não são dadas oportunidades aos alunos de usar efetivamente a língua. Tal exercício, com foco na estrutura (*simple past*), caracteriza-se como uma atividade inserida na abordagem de ensino de gramática como produto. A proposta de completar lacunas, com delimitação excessiva do conteúdo a ser utilizado, implica ausência de oportunidades para o aluno notar as estruturas, formular hipóteses, testá-las e refletir sobre elas. Observamos que, nesse caso, os alunos vão trabalhar em torno da gramática (*round the target grammar*), segundo o que argumenta Batstone (1994), em vez de se trabalhar com a gramática (*with the target grammar*).

Percebe-se, por meio de atividades dessa natureza, uma prática controlada, que pode não motivar os alunos na descoberta de regras de uso do item gramatical. Esse tipo de exercício não se enquadra dentro da perspectiva de se ensinar a gramática como habilidade. Com foco exclusivo em formas (*focus on forms*), o aluno não desenvolve sua interlíngua e não estrutura o conhecimento do sistema da língua. A fim de completar as lacunas da atividade, os aprendizes não manipulam as formas e tampouco refletem e fazem suposições sobre elas. Larsen-Freeman (2003) assevera que o aspecto dinâmico da gramática é tridimensional, ou seja, por meio da *Grammaring* (gramática vista como habilidade), as estruturas gramaticais devem ser usadas com acuidade, significado e apropriadamente. A proposta de preenchimento de lacunas tolhe a capacidade de o aluno refletir e compreender e não envolve a autoexpressão e foco no significado. Os alunos, ao praticar demasiadamente esse tipo de exercício estrutural e controlado, não são incentivados a realizar tarefas que sejam relevantes para que eles usem a

língua-alvo, a se pautar em relações interpessoais e, ao mesmo tempo, a refletir sobre a língua que estão utilizando.

Na sequência, P3 pediu para que os alunos elaborassem um parágrafo sobre uma viagem que gostaram de fazer e justificassem suas escolhas. O professor concedeu, aproximadamente, 15 minutos para a elaboração.

Para realizar a atividade proposta por P3, os alunos tiveram maior poder de escolha linguística, já que eles deveriam utilizar o tempo verbal (simple past) para narrar uma viagem que tenham realizado. Em nossa percepção, compreendemos que tal atividade pode ser considerada como estruturação pelo aluno (*structuring by the learner*), já que os discentes fariam uso da gramática para descrever algo que teria relevância para eles.

Consoante as concepções de Batstone (1994), os professores não podem ser muito rigorosos ao tentar classificar uma proposta em estruturação ‘para’ ou ‘pelo’ aluno, mesmo porque não se pode prever como o aluno responderá a determinado exercício e quais aspectos envolvidos na atividade serão processados na mente de cada aprendiz.

Nesse sentido, cabe aos professores fazer tentativas, pois cada atividade tem um papel a desempenhar. Alguns alunos, por exemplo, apresentam um bom aproveitamento em exercícios que não exigem muita participação, justamente por se sentirem seguros quando não são efetivamente testados. Por outro lado, aplicar atividades de *estruturação pelo aluno* faz com que ele possa pensar e agir guiado por suas próprias decisões linguísticas.

Em seguida, alguns alunos leram suas descrições, e o professor corrigiu alguns aspectos relacionados à vocabulário, à construção das sentenças e ao tempo verbal utilizado.

3.6.9 Cognição do aluno-professor P3

Quando questionado a respeito da importância atribuída à gramática, P3 ressalta que:

Enquanto falantes de língua portuguesa, a gramática do português cresce com a gente, por conta do meio em que somos criados. Sabemos que para dizer que gostamos de queijo, por exemplo, falamos "eu gosto de queijo", e não "eu queijo de gosto", pois a gramática está intrínseca a nós, inconscientemente. Portanto, para aprender uma língua estrangeira, temos que aprender a gramática dela para que possamos nos comunicar de maneira clara e compreensível. (excerto extraído do questionário inicial)

O comentário reconhece que, como falantes nativos, internalizamos a gramática do português de maneira inconsciente (ou seja, adquirimos um conhecimento implícito). Isso é um

conceito central na cognição de professores de línguas, pois eles precisam entender a diferença entre o conhecimento que seus alunos já têm de sua língua materna (e que não precisam analisar conscientemente para usar) e o conhecimento que precisam desenvolver em uma segunda língua, muitas vezes, a partir do ensino explícito.

O comentário de P3 também revela uma crença cognitiva comum entre professores e aprendizes: a ideia de que, para se comunicar bem em uma língua estrangeira, é necessário aprender a gramática conscientemente. Segundo a literatura sobre cognição de professores, essas crenças moldam fortemente as práticas docentes, ou seja, um professor que acredita que o ensino explícito de gramática é essencial tenderá a planejar suas aulas de forma mais focada em regras gramaticais e exercícios formais.

Quanto às abordagens do ensino de gramática, analisemos as considerações de P3: "É um conjunto de diversas coisas: exercícios de fixação, exemplos e regras gramaticais trabalham juntos nesse quesito." (excerto extraído do questionário inicial). Em nossa visão, a menção a regras gramaticais se aproxima da abordagem dedutiva (primeiro a regra, depois a prática), em que os alunos recebem a explicação e depois aplicam. Já o destaque a exemplos pode se alinhar à abordagem indutiva, em que os alunos observam padrões nos exemplos para inferir a regra. Assim, o comentário sugere um ensino que mistura dedução e indução, dependendo da necessidade.

O aluno-professor mostra-se apegado à abordagem lexical e ao uso recorrente da tradução em suas aulas. Como muitos professores constroem parte de suas cognições pedagógicas a partir da forma como foram ensinados, podemos inferir que, para P3, foco em vocabulário e processos tradutórios eram centrais em seu aprendizado, e tais práticas podem vir a guiá-lo como docente.

Sob a perspectiva da cognição, professores tendem a reproduzir práticas de ensino com as quais se sentem confiantes. A abordagem focada no léxico demanda menos exposição a estruturas e funções mais complexas e oferecem mais controle da aula, o que pode parecer mais eficiente principalmente em turmas heterogêneas ou com baixa proficiência em LI. Isso demonstra que mesmo que o professor se depare com outras metodologias (inclusive ativas), ele pode apresentar dificuldades em aplicá-las de fato ao seu contexto de ensino.

Muitos professores recorrem a abordagens de cunho estrutural porque, muitas vezes, entre os alunos há predomínio da ideia de que aprender línguas significa ter domínio de vocabulário e gramática. Nesse caso, vemos um descompasso entre cursos de formação que prezam por metodologias contemporâneas e a cognição do professor que se vê arraigado a seus métodos de ensino.

No quesito “expectativas quanto ao minicurso de gramática”, P3 afirma: “Espero novas ideias de formas de ensinar gramática.” (excerto extraído do questionário inicial). Esse comentário indica uma disposição cognitiva para aprender e mudar. Na pesquisa sobre cognição de professores (como nos estudos de Borg, 2003), sabe-se que muitos professores tendem a repetir práticas que já conhecem, especialmente as que vivenciaram como alunos. Quando um professor expressa “esperar novas ideias”, ele demonstra estar aberto à inovação pedagógica, o que é um fator fundamental para o desenvolvimento profissional.

Ao afirmar essa expectativa, o professor reconhece limitações nas práticas que conhece atualmente. Isso é muito importante na cognição docente: perceber que seu conhecimento não é definitivo e que há sempre espaço para melhorias mostra um estágio mais avançado de reflexão crítica. O comentário também revela uma atitude de busca, essencial para o crescimento na profissão. Em termos de cognição de professores, isso reflete uma mentalidade de “professor como aprendiz”, ou seja, alguém que entende o ensino como um processo dinâmico de constante adaptação, e não como algo fixo.

Muitas vezes, a cognição de professores inclui um desalinhamento entre o que eles acreditam e o que conseguem praticar em sala. Esse comentário pode indicar que o professor acredita que novas abordagens são necessárias, mas ainda procura meios práticos de implementar essas ideias.

Em relação à autobiografia, P3 coloca que: “Desde o início, essa imersão me instigou a adotar uma postura criativa e inovadora no contexto do ensino virtual, incentivando o uso de estratégias dinâmicas voltadas ao engajamento discente.” (excerto extraído da narrativa autobiográfica). Essa fala reforça a ideia de que a cognição não é estática, mas se molda a partir das experiências vividas pelos professores em seus contextos de ensino. Percebe-se que P3 busca metodologias ativas a fim de engajar os alunos no ambiente virtual: “A participação dos estudantes exige de mim um esforço adicional para mantê-los engajados nas dinâmicas virtuais.” A nosso ver, essa colocação enfatiza que a interação *on-line*, bem como o papel do professor e do aluno, levou P3 a ressignificar aspectos que influenciam o ensino/aprendizagem de línguas, como criatividade docente, motivação e engajamento do aluno.

Além disso, o aluno-professor complementa:

Com a ausência do contato físico e a necessidade de superar as distrações do ambiente doméstico, a criação de atividades interativas e estimulantes torna-se fundamental. Encontrar formas de manter os estudantes motivados e engajados no contexto virtual

passou a ser um aspecto central do meu papel como docente online. (excerto extraído da narrativa autobiográfica)

O professor ainda menciona que, devido à ausência de contato físico em aulas virtuais e eventuais distrações do aluno que acompanha o curso *on-line*, a criação de atividades que sejam atrativas é crucial para manter a motivação e o engajamento dos alunos e tornou-se um dos aspectos centrais do papel de um professor que ministra aulas em ambiente virtual.

Por meio desses depoimentos, infere-se que as práticas pedagógicas exercem impacto significativo nas cognições dos professores, principalmente quando o contexto de aulas *on-line* era muito incipiente antes da pandemia da Covid-19. Por conseguinte, as cognições influenciam as práticas, mas também são por elas influenciadas, visto que os desafios do ensino *on-line* modificaram, de certa forma, as concepções de ensino de P3.

Ademais, o ambiente virtual, ao oferecer inúmeros recursos digitais para o ensino e colaboração constante entre os pares (*peer-instruction*), favorece não só o desenvolvimento de novos conhecimentos pedagógicos, mas também de habilidades, como flexibilidade e inovação, para atuar em diversos contextos de ensino. O discurso de P3 enfatiza esse pensamento:

Por meio da colaboração com colegas e da experimentação constante, descobri estratégias eficazes para apresentar conceitos complexos de maneira acessível e envolvente. Essa trajetória não apenas ampliou minha perspectiva enquanto docente, como também fortaleceu minha capacidade de adaptação e inovação em diversos contextos. (excerto extraído da narrativa autobiográfica)

P3 também ressalta alguns elementos de consciência metacognitiva por meio deste relato:

Além disso, essa experiência contribuiu para o desenvolvimento das minhas habilidades organizacionais. Como estudante universitário(a) com uma carga intensa de leitura e escrita, gerenciar o tempo de forma eficaz para preparar e ministrar aulas exigiu planejamento cuidadoso e definição de prioridades. Conciliar essas responsabilidades proporcionou aprendizados valiosos em termos de organização e gestão do tempo, ampliando minha capacidade de equilibrar múltiplos compromissos. (excerto extraído da narrativa autobiográfica)

Podemos concluir que aspectos do gerenciamento de tempo, frente às demandas da graduação em Letras, são prioritários para fins do planejamento de aulas e não se limitam somente ao contexto de sala de aula, mas englobam também o gerenciamento profissional e pessoal do docente na construção da autonomia, especialmente em ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, com esta pesquisa, foi ressaltar o papel da gramática na visão atual sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Concordamos que a gramática não deve ser abandonada, já que ela dá forma e materialidade à língua.

Assim, tendo em mente que os objetivos desta tese consistiam em sensibilizar alunos-professores, em formação inicial do curso de Letras, quanto ao estudo da Língua Inglesa por meio do ensino de gramática como habilidade, tendo como base norteadora o caráter tridimensional da gramática para o uso comunicativo significativo, retomamos as seguintes questões norteadoras:

1. Quais percepções os alunos-professores, em formação inicial, revelam acerca da proposta tridimensional de ensino de gramática como habilidade, apresentada durante o minicurso?
2. Quais percepções e desafios os alunos-professores revelam quanto à elaboração e aplicação de atividades gramaticais de abordagem indutiva em seus contextos de ensino?

Para responder a primeira questão, analisamos as respostas dos participantes de pesquisa, por meio dos questionários e das narrativas autobiográficas, e verificamos que todos os alunos-professores se sensibilizaram quanto à abordagem de se ensinar gramática de maneira tridimensional e se mostraram motivados a aplicá-la em seus contextos de ensino.

Nosso intuito foi despertar a atenção para abordagens gramaticais diferentes daquelas que, normalmente, são estudadas em disciplinas de Prática e Metodologia do Ensino de Línguas durante a graduação. Dessa forma, os alunos-professores reconheceram que o ensino de gramática vai além da mera apresentação e aplicação de regras, além de considerar a dimensão da Semântica e da Pragmática como formas eficazes de se ensinar gramática.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, analisamos as respostas ao questionário final, bem como as atividades gramaticais elaboradas pelos participantes de pesquisa. Além disso, fizemos observações de aulas online dos alunos-professores. Averiguamos, assim, que a maioria dos alunos-professores apresentou algumas dificuldades pontuais ao elaborar as atividades gramaticais, sob o viés da gramática como habilidade, e aplicá-las em seus contextos de ensino. Todavia, tais desafios não comprometeram a compreensão e a apropriação dos fundamentos teóricos discutidos ao longo do curso, os quais foram, em grande medida, assimilados pelos alunos-professores.

A apropriação de uma teoria, até então, pouco conhecida e explorada, indica uma reflexão consistente em direção à ressignificação do ensino de gramática, alinhada a uma perspectiva que integra forma, sentido e uso.

Diante do exposto, sabe-se que professores em formação, geralmente, passaram anos aprendendo línguas com base em abordagens consideradas tradicionais. Esse aprendizado concebe um conjunto de práticas subconscientes, ou seja, uma competência implícita que molda sua maneira de ensinar. Ao serem confrontados com uma nova teoria de ensino, que pode ser baseada em metodologias diferentes, os docentes em formação encontram dificuldades em abandonar ou modificar essa práxis enraizada.

Percebe-se que os professores em formação, principalmente inicial, tendem a recorrer a métodos/abordagens com os quais estão mais familiarizados, mesmo que uma nova teoria tenha sido apresentada e discutida em seu percurso formativo. O processo de transição de uma competência implícita para uma nova abordagem de ensino requer dedicação e prática sistemática. É possível que os participantes de pesquisa não tenham dispendido de tempo suficiente para internalizar, praticar a nova abordagem e refletir sobre seus efeitos em seus contextos de atuação.

Desse modo, aplicar uma nova teoria de ensino exige uma reconstrução cognitiva, ou seja, uma reorganização do modo como o professor pensa acerca do papel e ensino de gramática no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a formação continuada se faz muito relevante, uma vez que é necessário tempo, maturidade e vivências para (re)construir concepções sobre o ensino e (re)configurar práticas pedagógicas, o que não constitui um processo imediato.

As contribuições de iniciativas como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp para a formação continuada de professores de línguas estrangeiras fazem jus a destaques de cunho teórico e prático. Por se tratar de um ambiente que articula ensino, pesquisa e extensão, busca promover o desenvolvimento profissional de alunos da graduação e possibilita a atualização tanto metodológica quanto tecnológica dos docentes envolvidos. Ademais, a oferta de cursos de línguas, oficinas e projetos colaborativos incentiva a aplicação de abordagens contemporâneas no ensino de línguas, como o ensino de gramática como habilidade, alinhadas ao uso de tecnologias digitais para atender às demandas de cursos *on-line*.

Nesse sentido, o CLDP propicia o redimensionamento do papel do professor de línguas ao se configurar como um ambiente que favorece o desenvolvimento da prática docente, incentivando uma conduta investigativa e a agência docente. Sob esse prisma, o Centro favorece

a formação de uma cognição docente mais consciente e articulada, ao viabilizar que os docentes em formação repensem seus conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas à luz de (novas) abordagens de ensino e experiências compartilhadas. A inter-relação entre graduandos, professores em serviço e pesquisadores valoriza o processo que dissolve com a visão fragmentada da formação docente e valoriza a experiência como parte intrínseca do desenvolvimento profissional. Dessa forma, o CLDP atua como uma iniciativa efetiva e transformadora no âmbito da formação de professores de línguas, reafirmando a atuação de políticas públicas que possam dar destaque a espaços formativos contínuos, colaborativos e reflexivos.

Além disso, o CLDP contribui para a ressignificação do papel do professor de línguas como um profissional que não apenas aplica metodologias, mas que também repensa sua própria prática. Ao promover um diálogo constante entre teoria e prática, o Centro estimula a superação de modelos tradicionais de ensino e valoriza abordagens mais colaborativas, críticas e contextuais. Essa perspectiva é particularmente relevante em um cenário educacional cada vez mais complexo, que exige professores capazes de atuar com sensibilidade intercultural, competência comunicativa e domínio de multiletramentos. Nesse contexto, o CLDP favorece a circulação de atividades extensionistas relevantes para o desenvolvimento de conhecimentos e experiências que fortalecem tanto a formação inicial quanto a continuada de professores.

Do ponto de vista institucional, iniciativas como o CLDP também reforçam o compromisso social da universidade pública com a qualidade da Educação Básica e com a valorização da carreira docente. Ao dar oportunidades efetivas de atuação de graduandos e pós-graduandos, o Centro materializa uma concepção de formação que ultrapassa os muros da universidade e contribui para a democratização do acesso ao conhecimento científico e pedagógico. Tais ações se alinham com as diretrizes de uma formação docente comprometida com a equidade, a inclusão e a transformação social. Dessa forma, ao fomentar o desenvolvimento profissional contínuo, crítico e colaborativo, o CLDP reafirma a importância de espaços institucionais que promovam a escuta, a partilha e a construção coletiva de saberes.

O contato com teorias que concebem o ensino de gramática como uma habilidade, e não como um fim em si mesmo, representa um avanço significativo na formação docente, especialmente no campo do ensino de línguas. Essa perspectiva, sustentada por estudiosos como Batstone, Ellis, Larsen-Freeman, Nunan, entre outros, contribui para que os futuros professores compreendam a gramática como um recurso a serviço da comunicação significativa, e não apenas como um conjunto de regras a ser memorizado. Ao integrar a gramática de forma contextualizada, funcional e interativa, essas abordagens permitem que os

docentes em formação desenvolvam práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades reais dos aprendizes, promovendo a autonomia linguística e o uso efetivo da língua em situações autênticas.

Dessa forma, o acesso a essas teorias amplia a consciência linguística dos professores e os capacita a planejar intervenções didáticas que valorizem a forma, mas sempre em diálogo com o significado e com o uso, fortalecendo, assim, uma abordagem mais equilibrada e eficaz no ensino de línguas.

É importante reconhecer, contudo, algumas limitações da presente pesquisa. A análise concentrou-se exclusivamente nas atividades desenvolvidas por professores que atuam em aulas *on-line* no âmbito do CLDP, o que restringe a generalização dos resultados para contextos presenciais. Além disso, somente as aulas dos professores *on-line* foram observadas, o que significa que as experiências de docentes que ministram aulas presenciais não foram contempladas diretamente na análise empírica. Tais recortes metodológicos foram necessários devido às condições de acesso e disponibilidade durante o processo investigativo, mas indicam caminhos importantes para estudos futuros que possam abranger uma amostra mais ampla e heterogênea de contextos de atuação docente.

Espera-se que os professores que tenham tido contato com a teoria de gramática como habilidade se tornem profissionais crítico-reflexivos de suas ações em sala de aula com o intuito de aperfeiçoar, cada vez mais, seu fazer docente.

ENCAMINHAMENTOS

Como forma de desdobramento deste estudo, recomenda-se a oferta de *workshops* temáticos voltados à abordagem da gramática como habilidade, com o objetivo de aprofundar a discussão teórico-prática iniciada nos cursos de formação docente. Esses *workshops* podem ser organizados de forma pontual, com carga horária reduzida, mas com foco específico em tópicos como o uso de tarefas gramaticais integradas e o desenvolvimento de atividades que articulem forma, sentido e uso da língua. Essa modalidade de formação favorece a participação de docentes em exercício, pois se adapta melhor à sua rotina profissional e permite a exploração de conteúdos atuais e aplicáveis à sala de aula.

Além dos *workshops*, propõe-se a criação de formações modulares continuadas, organizadas em ciclos interdependentes, que possam tratar de eixos como *consciência*

gramatical, práticas pedagógicas indutivas e análise/adaptação de materiais didáticos. Essa estrutura modular permite que os professores avancem progressivamente na compreensão e aplicação dos fundamentos teóricos relacionados ao ensino de gramática como habilidade, respeitando seus diferentes níveis de experiência e interesse. Tais módulos poderiam ser ofertados de forma híbrida ou remota, ampliando o acesso a docentes de diferentes regiões e redes de ensino, o que contribui para a consolidação de uma comunidade de aprendizagem crítica e colaborativa.

Essas ações formativas, sejam pontuais ou continuadas, devem estar pautadas em metodologias ativas e colaborativas, que envolvam os professores como sujeitos da construção do conhecimento. A realização de oficinas práticas, análise de atividades pedagógicas reais, produção de sequências didáticas e momentos de reflexão coletiva são estratégias que podem potencializar o impacto dessas iniciativas.

Ao promover o contato sistemático com teorias contemporâneas sobre o ensino de gramática, aliadas à vivência prática e à cognição dos docentes, os *workshops* e módulos formativos constituem-se como caminhos viáveis e potentes para garantir a formação continuada crítica, contextualizada e transformadora no ensino de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ANDRADE, N. M de. **A dimensão de uso da gramática (pragmalinguística) em um livro didático para ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ANDRADE, E. C. **Análise de material didático em Língua Inglesa**: foco no ensino de gramática. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em Língua Estrangeira. In: Sandra Regina Buttros Gatolin; Mônica Baltazar Diniz Signori; Valdemir Miotello. (Org.). **DÉCADA: Dez Anos Entre o Aprender e o Ensinar Linguagens**. 1ed. São Carlos: Pedro & João eds., 2007, v. 1, p. 49-66.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Ensino Comunicativo de Gramática. In: CUNHA & MICCOLI (Orgs). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 102-118.

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: hoje, ontem e sempre. In: SILVA, K. A. **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: Linhas e Estrelinhas. Col NPLA Vol. 1. Pontes Editores, 2010, p. 235-255.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões sobre a formação de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BARNARD, R; BURNS, A. **Researching language teacher cognition and practice: International case studies**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

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

BORG, S; BURNS, A. Integrating grammar in adult TESOL classrooms. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 29, n. 3, p. 456–482, 2008.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching**: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, Cambridge, v. 36, n. 2, p. 81–109, 2003.

_____. English language teachers' conceptions of research. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 30, n. 3, p. 355–388, 2009.

_____. **Teacher cognition and language education: research and practice**. London: Bloomsbury Academic, 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras e de História**. Brasília, DF: CNE/CES, 2002.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**. 2nd ed. New York: Longman, 2001.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (eds.). **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2–27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1–47, 1980.

CANDLIN, C. N. *Toward task-based language learning*. In: WIDDOWSON, H. G. (ed.). **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1987. p. 54-71.

CROOKES, G. Planning and task performance in a second language. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 11, n. 3, p. 369-388, 1989.

DI PIETRO, R. J. **Second language acquisition and its implications for language teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers, 2002(a), p. 17-34.

_____. Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed). **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Lawrence Erlbaum Inc. Publishers, 2002(b), p. 155-179.

_____. Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. In: USHIODA, Ema (ed.). **International handbook of English language teaching**. Boston: Springer, 2006. p. 1–16.

_____. **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom**. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FARRELL, T. S. C.; BENNIS, K. **Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: a case study**. *RELC Journal*, London, v. 44, n. 2, p. 163–176, 2013.

FRANCESCHINI, J. **Ensino e aprendizagem de inglês como LE: análise das percepções de alunos e uma professora com relação a uma proposta baseada em atividades de atenção focada à gramática**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

FREEMAN, D. **The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach**. *Language Teaching*, Cambridge, v. 35, n. 1, p. 1–13, 2002.

GERHARD, J. V.; SILVEIRA, R. R. P. da. **Inglês na formação de professores: desafios e perspectivas**. Pelotas: Educat, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GIMENEZ, T. N; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

KAWACHI, C.J.; AUGUSTO-NAVARRO, E.H.; KAWACHI, G. J. Reflexões acerca de um . **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9407>. Acesso em: 26 maio. 2025.

KAWACHI-FURLAN, C. J. **Ensino de gramática em aulas de inglês – língua estrangeira: relações entre cognição relatada, prática pedagógica e contexto**. 2014. 292f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KUMARAVADIVELU. B. **Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar teaching. In: CELCE-MURCIA, M (ed). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd edition. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 251-266.

_____. **Teaching language: from grammar to grammaring**. Heinle & Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second Language Acquisition Research Methodology. In: **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Longman. London and New York. 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LONG, M. H. **Second language acquisition and task-based language teaching**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 1991.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2020. Disponível em: <http://www.brasil.un.org>. Acesso em 30 de nov. de 2020.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. **Form-focused instruction and teacher education**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

NUNAN, D. **Language teaching methodology: a textbook for teachers**. New York: Prentice Hall, 1991.

_____. **Teaching grammar in context**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1998.

_____. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

REEVES, T. C. Evaluating what really matters in computer-assisted language learning: from research to practice. In: STOCKWELL, G. (ed.). **Computer-assisted language learning: diversity in research and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 249–276.

RICHARDS, J.C. Accuracy and Fluency Revisited. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (ed) **Perspectives on Grammar Teaching**, 2002, p. 35-49.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, 11(2), 1990, p. 129-158.

SCHMIDT, R. A. In: DURANTI, A. (ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Malden: Blackwell, 2001. p. 517–536.

SHIFFRIN, R. M.; SCHNEIDER, W. Controlled and automatic human information processing: II. **Perceptual learning, automatic attending, and a general theory**. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p. 127–190, 1977.

SKEHAN, P. Second language acquisition strategies, interlanguage development and task-based learning. In: BATCHENAN, M.; CARTER, R. (ed.). *Grammar and the language teacher*. London: Prentice Hall, 1994. p. 175–199.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

THORNBURY, S. **How to teach grammar**. Harlow: Longman, 1999.

TOMLINSON, B. **Principles of effective materials development**. In: English language teaching materials: theory and practice. Harwood, N. New York: Cambridge University Press, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN PATTEN, Bill. **Input processing and grammar instruction in second language acquisition**. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 2, p. 203–216, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>. Acesso em: 16 maio 2025.

_____. **Formação de professores de língua inglesa: desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. In: Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Questionário inicial: Perfil dos alunos e considerações sobre o ensino-aprendizagem de gramática da língua inglesa; percepções dos alunos-professores quanto à abordagem de gramática como habilidade e relato dos possíveis desafios enfrentados ao elaborar as atividades e aplicá-las em aulas on-line de Língua Inglesa.

QUESTIONÁRIO INICIAL

1) Qual é o seu nome?

2) Qual é a sua idade?

3) Além das aulas de inglês na escola, você estudou a língua em alguma outra escola de idiomas? Se sim, em qual escola e por quanto tempo?

4) Você cursou a educação básica em escola:

a) pública

b) particular

5) Você tem dificuldade em aprender gramática? Se sim, como você age para superar tal dificuldade?

6) Você possui experiência como docente de língua inglesa? Se sim, qual é o contexto de ensino? E quanto tempo de experiência tem?

7) Qual a importância da gramática no ensino e aprendizagem de língua inglesa?

8) Como você acredita que ensina gramática aos seus alunos (a partir de exemplos, apresentação de regras, exercícios de fixação...)?

9) O que espera aprender neste minicurso?

QUESTIONÁRIO FINAL

10) Qual é a sua avaliação do minicurso sobre ensino de gramática como habilidade?

11) Você incluiria em suas aulas atividades gramaticais sob o viés da gramática como habilidade?

12) Como foram desenvolvidas as atividades gramaticais em suas aulas como professor do Centro de Línguas?

13) Quais foram as percepções dos seus alunos quanto a essa abordagem de se aprender gramática? Sentiram dificuldade? Explique.

14) Quais foram suas maiores dificuldades em implementar essa abordagem em sua sala de aula?

15) Como você vê o ensino de gramática agora, depois do curso? Suas concepções mudaram? Explique.

APÊNDICE 2: Narrativas autobiográficas dos alunos-participantes

P2: I started my teaching journey a year ago, and I couldn't expect it would be like this: teaching English right in the beginning! I was really insecure about it, even because I was insecure with my own English abilities; I wasn't sure if I was able to do it and even capable of teaching someone else, but, even with all this fear, it turned out to be such an amazing experience since then! Most of all, beyond being a teacher, I am a student as well, and I honestly think that I've learned more than my students actually lol. I learned how to develop my language skills, to analyze what works or not during the classroom and out of it, to comprehend one's needs and preferences, how to listen and care about them, how to be more confident and how to help others to be confident as well; because the language is there for us, we just need to be there for it too. Of course, sometimes I was a little upset with some situations, but I think it's totally normal and necessary thinking of professional growth. Among all of this, I had a lot of opportunities that I never even thought I could have in my life, mainly during college; it really opened doors for me - not only doors, but windows too. I'm really grateful for all of this and for all of the journey that me and my students are taking, walking together and creating a relationship beyond a teacher-student one, but as friends who help each other. Then, I have no doubts that I want this for my life and all that comes with it!!

P3: A year ago, I joined CLDP as an English teacher, diving straight into the online environment. This immersion from the start challenged me to be creative and innovative in virtual teaching, pushing for dynamic approaches to engage students. Adapting quickly to the digital scene not only improved my communication skills, but also developed my understanding of online interaction nuances. Overcoming each challenge along this journey has shaped and strengthened my teaching practice, preparing me for future barriers with confidence.

However, online teaching comes with its unique set of challenges. Student participation demands extra effort from me to keep them engaged in virtual dynamics. With the absence of physical contact and the need to overcome home distractions, creating interactive and stimulating activities becomes crucial. Finding ways to keep students motivated and engaged in a virtual setting has become a central aspect of my role as an online teacher.

This online platform provided a unique space to explore new teaching techniques and digital tools, fostering deeper student engagement. Through collaboration with colleagues and constant experimentation, I discovered effective strategies to bring complex concepts in accessible and engaging ways. This journey not only expanded my perspective as a teacher, but also built my

ability to adapt and innovate in diverse teaching contexts.

Also, this experience has built my organizational skills. As a university student with a heavy workload of reading and writing, managing my time effectively to prepare and deliver classes required careful planning and prioritization. Juggling these responsibilities has taught me valuable lessons in organization and time management, growing my ability to balance multiple commitments.

Looking back on this year of teaching online, I'm thankful for every challenge I've overcome and every lesson I've learned. This experience has not only improved my teaching abilities, but it's also given me the tools to handle challenges in a world that's always changing. I believe that the skills and knowledge I've gained during this journey will keep shaping my teaching and prepare me for more success in both online and classroom-based classes.

P5: Minha jornada como professor começa em 2020, graças a uma grande amizade. Eu havia sido demitido há pouco tempo devido à pandemia e estava procurando novas fontes de renda. Para ser sincero, minha primeira ideia foi trabalhar como motorista de aplicativo, mas sou muito grato ao meu amigo Victor Linjardi por ter me feito uma proposta que iria “recalcular a rota” da minha vida. Esse meu amigo estava no processo de se formar jornalista e tinha acabado de ser aprovado para um estágio em um site de notícias esportivas com foco em basquetebol, principalmente NBA. Dessa forma, ele precisava aprimorar muito suas habilidades em inglês para que pudesse se destacar no novo emprego. Sabendo que eu tinha um nível avançado de inglês, Victor me procurou e assim aconteceram minhas primeiras aulas. Eu não tinha nenhuma experiência, não sabia quanto cobrar, muito menos como e o quê ensinar. Contudo eu precisava do dinheiro e queria muito ver o sucesso do meu amigo. É curioso refletir como a docência começou na minha vida apenas como um favor, virou ganha-pão e evoluiu para uma carreira.

As aulas com meu amigo duraram um ano e meio e nesse meio tempo eu consegui mais alguns alunos particulares e passei a me sustentar quase que exclusivamente com a renda proveniente das aulas. Essa foi uma época de bastante experimentação, embora eu ainda estivesse bastante preso aos hábitos e situações de aprendizado que me marcaram enquanto aprendiz de língua estrangeira, focando demasiadamente em gramática, vocabulário e aspectos formais em detrimento da comunicação autêntica.

O segundo marco importante no meu percurso como professor ocorreu no final de 2021, no meu primeiro ano de faculdade, graças a um trabalho feito para a disciplina de língua alemã I, com a excelente profa. Cibele Rosenfeld. Foi neste trabalho que tive contato com os primeiros textos acadêmicos que endereçavam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira diretamente,

especialmente no que se refere ao planejamento de aulas e à abordagem comunicativa. As leituras foram muito úteis para o meu aprimoramento profissional e bastante instigantes, incentivando-me a considerar a docência como carreira de maneira séria pela primeira vez.

No ano seguinte, me inscrevi no processo seletivo do CLDP e fui aprovado. Essa conquista foi tão significativa na minha vida quanto foi desafiadora. Primeiramente, as aulas dadas por mim através do CLDP no começo de 2022 foram as primeiras nas quais eu tive turmas de alunos e não alunos particulares. Confesso que a construção de aulas foi bastante difícil no início dos trabalhos, era complicado para mim pensar em dinâmicas que incluíssem a maioria dos alunos e conduzir as discussões e explicações de formas que maximizassem a participação dos alunos.

Outro desafio, o maior deles foi (e tem sido) as aulas de conversação para pós-graduandos e docentes. Embora honrado e motivado pelo voto de confiança da coordenadora, foi bastante intimidadora a ideia de planejar e ministrar aulas para pessoas tão bem qualificadas. Mal sabia eu que essas turmas de conversação mudariam profundamente minha experiência enquanto docente, enquanto aluno e enquanto ser humano. Fazer parte dessa junção de expertises diversas e dispostas a aprender e ensinar tem sido um enorme privilégio e levou a muito amadurecimento e aprimoramento profissional e pessoal.

É justamente a partir dessa oportunidade única e valiosa oferecida pelo CLDP que os próximos passos da minha jornada enquanto professor hão de ser trilhados, desta vez, expandindo-se também para a pesquisa. Acredito que a partir da pesquisa-ação que estou desenvolvendo tenho apenas a ganhar, aprender e evoluir muito mais enquanto professor.

APÊNDICE 3: Amostra da devolutiva das atividades gramaticais elaboradas por P2

A participante elaborou uma atividade contextualizada em que o tempo verbal (*simple present*) está demarcado em negrito. Ela usou a técnica de realce textual a fim de guiar a percepção dos aprendizes para essa determinada forma linguística. Na sequência, duas perguntas norteiam o nível de compreensão sobre o assunto veiculado nos diálogos. Todavia, no mesmo enunciado da atividade, faz-se uma pergunta muito ampla (*What could you notice in it?*) que não direciona propriamente o aluno para que haja reflexão sobre a estrutura-alvo destacada que ele percebeu/notou.

Com base nos textos selecionados, a participante poderia ter aproveitado o tempo verbal em destaque para promover algumas perguntas norteadoras concernentes à forma, sentido e

uso. Tal ação estaria em consonância com o processo de *noticing by the learner*, uma vez que os aprendizes deveriam notar a estrutura gramatical para refletir sobre ela de maneira indutiva, levantando hipóteses acerca do funcionamento da língua, conforme apresentamos a seguir:

Proposta de *Noticing* (elaborada pela autora)

Read the text and pay attention to the words in bold. Here are some of them:

a) I'm eighteen years old and **I love** to listen to music. **I like** a lot of music genres, such as pop, funk, electronic and rock; and **I listen** to it out loud!

1- Look at the form. There is something in common in every sentence. What do they have in common?

2- What is the meaning of the structure used above?

3- Why and when do they use this kind of structure in these sentences?

Essa atividade proposta pode ser considerada uma prática de *noticing by the learner*, uma vez que o aprendiz é incentivado a fazer reflexões sobre a estrutura gramatical apresentada. Sugerimos que, na primeira parte, o professor deixe os alunos, preferencialmente em duplas ou em grupos, pensarem sobre as perguntas norteadoras por alguns minutos e, em seguida, faça a correção oralmente com toda a sala. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de expor suas hipóteses a tecer considerações sobre elas.

A nosso ver, os alunos não só devem ser expostos a insumo significativo, mas ainda tomar consciência das estruturas gramaticais para que haja melhora na interlíngua.

Schmidt (2001) julga necessário que os aprendizes prestem atenção à forma, o que implica condição importante para o aprendizado de língua e, ainda, para transformar insumo em aquisição.

Entendemos que atividades de percepção, como a elaborada pela pesquisadora, em que o aluno nota aspectos da língua, são extremamente importantes para o desenvolvimento da acuidade linguística. O processo de conscientização de determinados traços gramaticais implica um envolvimento mais introspectivo com a língua, no qual uma das características mais salientes é a descoberta das regularidades da língua feitas pelo aluno.

Ao final do exercício de *noticing*, a professora propõe uma explicação para sistematizar a forma, segundo descrito no seguinte trecho: “I would present them with the Simple Present **form** to explain what they just saw and expand their perceptions.” (grifo nosso). É importante salientar que exercícios que sensibilizam os alunos a notar uma estrutura gramatical devem incluir as três dimensões da gramática: forma, sentido e uso. Nas observações da professora, percebemos que somente a primeira dimensão da gramática foi privilegiada.

Para contemplar o processo de gramaticização, ou seja, da aplicação da gramática ao léxico, a participante elaborou um enunciado cujo comando era a elaboração de um diálogo aos moldes do diálogo do exercício anterior (vide quadro 7). A nosso ver, a atividade mostra-se significativa aos alunos, pois eles terão de construir sentenças sobre si mesmos ao manipular a língua. Contudo, pode ser caracterizada como um exercício de estruturação feita pelo aluno (*structuring by the learner*) e não explora potencialmente a gramática como habilidade, pois, embora os alunos tenham à disposição algumas palavras e/ou expressões que podem ser usadas na criação do diálogo, não existe propriamente uma lacuna de contexto, a qual irá exigir dos alunos uma negociação de sentidos para resolvê-la.

Por meio de atividades de gramaticização, os aprendizes realizam tarefas que são desafiadoras, envolventes e flexíveis para que eles interajam usando a língua atentando-se ao significado e ao propósito do uso.

Devemos frisar que, em exercícios de gramaticização, o professor exerce o papel de propor atividades (tarefas) que tenham um propósito comunicativo para impulsionar os alunos a usar a gramática a fim de garantir a compreensão da mensagem veiculada.

Entendemos que, para tornar a atividade elaborada pela participante mais condizente com o ensino de gramaticização, sugerimos um exercício mais comunicativo que pressupõe uma lacuna de contexto a ser resolvida pelos aprendizes, tal como se demonstra a seguir:

Proposta de Gramaticização (elaborada pela autora)

Mary is looking for a job as an English teacher. In groups of three or four, you have to build a creative routine for Mary to see which one will be the best candidate for the job position required.

Job position: Online English Teacher

Focus on adults (basic level)

Choose your own hours

Required skills: creative, self-disciplined, enthusiastic and communicative person.

You have 25 minutes to prepare Mary's routine and convince your classmates that she is the best candidate for the teacher's position, according to the skills involved. Use the prompts bellow and add your own ideas.

Prompts: [wake up] / [do exercises]/ [drop off kids at school]/ [make dinner]/ [theater classes]/ [go out]/ normally/ every day/ sometimes/ often/ rarely/ never/ 8 o'clock/ on Mondays/ on weekends/ on weekdays.

Em atividades, como a descrita acima, o aluno aplica a gramática ao léxico, ou seja, ele combina as palavras e/ou expressões para formar sentenças, partindo de um propósito (lacuna de contexto) que motive os aprendizes a fazer escolhas linguísticas para negociar significados.

Além disso, verificamos que se trata de uma atividade regulada, típica do ensino de gramática como processo, em que o controle de algumas variáveis como tempo e familiaridade com o tópico podem influenciar o desempenho dos aprendizes em termos de acuidade linguística. Tais considerações são relevantes, uma vez que o aluno tem dificuldade para se ater à qualidade da linguagem usada e à mensagem que se pretende transmitir.

A atividade desenhada pela pesquisadora está de acordo com dois princípios de aquisição de linguagem defendidos por Tomlinson (2010), a saber: engajamento dos aprendizes e produção.

Pensando em maneiras possíveis de integrar tecnologias digitais ao ensino de línguas, para essa atividade sugerimos que os alunos postem em um painel virtual (usando a plataforma *Padlet*, por exemplo) as criações das rotinas da Mary, pois, assim, os alunos podem compartilhar suas produções. Em seguida, os grupos apresentariam oralmente suas produções para que, em consenso, escolhessem a melhor candidata a ocupar o cargo da professora de Língua Inglesa.

Passemos, então, para a demonstração da proposta de reflexão da aluna-professora em questão.

Conforme vimos na teoria que dá respaldo a este trabalho, uma via potencial para se trabalhar a gramática como habilidade se dá por meio de atividades de reflexão, o que significa guiar o aluno para refletir sobre o nível de acurácia bem como de adequação de seu discurso por meio da autoavaliação e avaliação de seus pares.

Normalmente, exercícios que demandam reflexão são feitos após a produção (oral ou escrita) dos aprendizes. Tais exercícios visam oferecer oportunidades para os alunos refletirem sobre a produção que elaboraram, recebendo não só uma devolutiva por parte do professor, mas também de seus colegas de turma. Além disso, representam um momento que fomenta a discussão sobre o processo criativo dos discentes e das possíveis dificuldades encontradas por eles durante a escrita/oralidade.

Os exercícios de reflexão, quando bem conduzidos, são excelentes oportunidades para criação de vínculo afetivo entre professor-aluno e aluno-aluno, elemento considerado essencial no processo de ensino/aprendizagem.

A fim de complementar a proposta da participante, reiteramos que o docente pode incentivar a autoavaliação por meio de rubricas de correção que fazem com que os aprendizes tenham consciência dos critérios esperados para a produção textual, principalmente os que tangem à gramática. Essa seria uma outra maneira de se abordar a gramática como habilidade, já que o aluno deverá ater-se à forma, ao sentido e ao uso.

Parabéns pelo excelente trabalho entregue, P2! Percebo que você demonstra em suas atividades propostas que absorveu as premissas do ensino de gramática como habilidade.

APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa *A Gramática como habilidade na formação inicial de professores de Língua Inglesa: contribuições para o desenvolvimento da prática docente*, sob a responsabilidade de Érika Chiarello Andrade. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr – UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

2. O estudo tem como objetivo sensibilizar os alunos, em formação inicial do curso de Letras, quanto ao estudo da Língua Inglesa por meio do ensino de gramática como habilidade, tendo como base norteadora o caráter tridimensional da gramática para o uso comunicativo significativo. Em face dessa perspectiva, um dos objetivos específicos que norteiam este projeto é investigar qual é a percepção e opinião dos alunos-professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) sobre o ensino de gramática como habilidade, a partir da adoção de propostas de atividades gramaticais de cunho reflexivo.

3. Você foi selecionado para participar desta pesquisa por ser aluno-professor de inglês do CLDP e estar inscrito em um minicurso *on-line* de ensino de gramática como habilidade, foco deste estudo, e sua participação não é obrigatória. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos para a pesquisadora sobre os procedimentos, antes, durante e após a realização da pesquisa.

4. Sua participação nesta pesquisa consistirá em:

- a. Responder a um questionário *on-line* (*google forms*) para verificar seu perfil, bem como sua experiência com ensino-aprendizagem de gramática de Língua Inglesa;
- b. Responder a um questionário final *on-line* (*google forms*) para registrar suas considerações e compreensões quanto ao ensino-aprendizagem de gramática durante sua participação no minicurso, ministrado pela professora-pesquisadora, e em sua respectiva trajetória como professor de Língua Inglesa no Centro de Línguas da Unesp;
- c. Participar de uma entrevista por videoconferência, gravada com sua devida autorização, com a professora-pesquisadora para expressar sua opinião e dificuldades encontradas sobre a produção e aplicação das atividades gramaticais propostas pela professora-pesquisadora.
- d. Realizar as atividades gramaticais propostas pela professora-pesquisadora durante o minicurso *on-line*, bem como produzir materiais didáticos com foco na forma.
- e. Ter suas aulas remotas oferecidas pelo CLDP observadas pela pesquisadora, que no momento das aulas ficará com a câmera fechada e tomará notas sobre sua observação não-participante.
- f. Todas as atividades (orais e escritas) realizadas por você, durante os encontros síncronos e assíncronos, poderão ser utilizadas como dados para a pesquisa.

Cabe esclarecer que esta pesquisa consiste somente de etapas não presenciais. Você terá acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos (tópicos que serão abordados) antes de responder às perguntas, para uma tomada de decisão informada. Portanto, você acessará as perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento para realização desta pesquisa. Caso concorde em dar o seu consentimento a este termo, será considerado anuência quando responder

ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

5. Como possíveis riscos decorrentes da participação neste estudo, podemos citar que responder aos questionários, participar de entrevista ou responder às questões gramaticais podem causar algum tipo de desconforto ou inibição. Para que não ocorram ou, no caso de ocorrerem, a professora-pesquisadora explicará que tanto os questionários, quanto a entrevista e as atividades realizadas sincrônica ou assincronicamente são instrumentos para auxiliá-los na aprendizagem de uma nova forma de se ensinar gramática, e que eles não precisam se sentir desconfortáveis ou inibidos. E caso prefira não responder a uma questão, isso não acarretará prejuízos à sua participação e à pesquisa. Vale ressaltar riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, tais como queda de internet, neste caso, será realizado um agendamento de entrevista ou aula do minicurso para que os participantes não sejam prejudicados. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

6. Em se tratando dos benefícios esperados com esta pesquisa, podemos mencionar que a abordagem gramatical utilizada nas atividades propostas poderá motivar futuros docentes a estudar a Língua Inglesa por meio do ensino de gramática como habilidade, tendo como base norteadora o caráter tridimensional da gramática para o uso comunicativo significativo.

7. Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em tese observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes desta pesquisa.

8. A participação na pesquisa é ausente de despesas, uma vez que as plataformas digitais a serem utilizadas no minicurso são gratuitas. Caso, durante o decorrer do estudo, o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, a pesquisadora garante a indenização.

9. Você receberá uma via deste termo, por e-mail, assinado digitalmente pela pesquisadora, no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sua assinatura neste documento será, portanto, digital. É importante ressaltar que você deve guardar em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico.

Dessa forma, foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data Araraquara, 09 de abril de 2023.

Nome do participante: _____

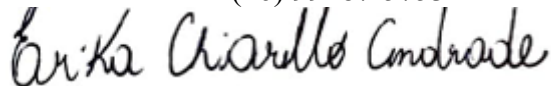
Assinatura do participante da pesquisa _____

Pesquisador Responsável

Nome: Érika Chiarello Andrade

E-mail: erika.chiarello@unesp.br

Contato telefônico: (16) 99187-5753

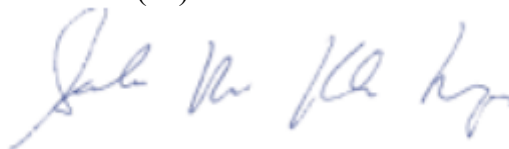


Orientador

Prof. (a) Dr. (a) Sandra Mari Kaneko Marques

E-mail: sandra.kaneko@unesp.br

Contato telefônico: (16) 99245-4285



Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara– SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Projeto Aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa:

Número do Parecer: 6.053.843